إنحراف الأحداث

من منظور قيمي أخلاقي



الدكتور

بوفولة بوخميس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية - البوني

جامعة باجي مختار عنابة - الجزائر



إنحراف الأحداث

من منظور قيمي أخلاقي

إنحراف الأحداث
من منظور قيمي أخلاقي

دكتور

بوفولة بوخميس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية- البوني-

جامعة باجي مختار عنابة - الجزائر

2014



دار الكتب والوثائق القومية	
عنوان المصنف	إنحراف الاحداث من منظور قيمي اخلاقي
اسم المؤلف	بوقولة بوخميس.
اسم الناشر	المكتب الجامعي الحديث.
رقم الايداع	2013/14921
الترقيم الدولي	978-977-438-407-3.
تاريخ الطبعة	الأولى أغسطس 2013.

مقدمة:

انتشرت ظاهرة انحراف الأحداث نتيجة التغيرات التي عرفتها المجتمعات في مختلف القطاعات الحيوية: الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.لقد أثرت هذه التغيرات خاصة على الأسرة التي تلعب دور كبير في حياة المجتمعات، فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يقوم على عاتقها تنشئة مختلف أفرادها على معايير وقيم وثقافة مجتمعهم.

إن الأساليب التربوية الأسرية متعددة ولكل منها إيجابياته وسلبياته، فالأسلوب التربوي المعتدل ينشئ أطفالا أسوياء ويربيهم على قيم مقبولة اجتماعيا، أما أساليب التربية الأسرية التي تقوم على القسوة والتدليل فتنشئ الأطفال على قيم أخرى قد لا يقبلها المجتمع والجماعة الاجتماعية .

اهتمت معظم البحوث الاجتماعية بموضوع تربية الطفل من وجهة نظر الأشخاص القائمين بالتنشئة ، أما الدراسات التي تهتم بوجهة نظر الأطفال إلى دورهم، وتجربتهم في تربيتهم فهي دراسات نادرة.

فقد قارب علم الاجتماع الأسري الأطفال من خلال الممارسات التربوية الوالدية ، باعتبارهم موضوع لتصورات وسلوكات الراشدين. ومن جهته ركز علم اجتماع التربية، المهتم بالمدرسة وتمدرس الأطفال،على الطفل باعتباره موضوع للأفعال البيداغوجية غير أنه من المهم دراسة ليس فقط ما نفعله بالأطفال وإنما أيضا ما يفعله الأطفال "بما يفعل بهم"[1].

يتخذ البيداغوجيون قرارات ويضعون سياسات ترتبط في الغالب بتصورات مقبولة عن الأطفال ولا تأخذ بعين الاعتبار واقع حياتهم اليومية، لهذا من الضروري معرفة المعنى الذي يعطيه الأطفال للتعلمهم وأفعالهم وانفعالتهم .

أظهر ج. ميد (G. H. Mead ،1934) في كتابه "العقل، الذات والمجتمع[*]"، وبرجر ولوكمان (Berger et Luckman,1967) في كتابهما "البناء الاجتماعي

---

(1) A-M. Fontaine, J-P. Pourtois (Eds), Regards sur l'éducation familiale. Paris. Bruxelles: Ed de Boeck et larcier s.a, 1998, p. 30.
(*) G.H. Mead (1934), Mind, Self and Society, Chicago. Chocago University Press.

للواقع"(*) أن كل سيرورة تنشئة اجتماعية تمثل واقع مزدوج :واقع أول يخص فعل المنشئين (بكسر الشين)، وواقع ثاني يخص فعل المنشئين بفتح الشين. فالفعل الأول يقوم به الأشخاص والمؤسسات المكلفة بالتنشئة ضمن جماعة اجتماعية حتى يضمن اندماج الأطفال في النسيج الاجتماعي والفعل الثاني يخص مسار الطفل المنشأ وتجربته، ودوره النشيط في سيرورة التنشئة الاجتماعية. لقد أصبح الباحثون الاجتماعيون يهتمون بالطفل كفاعل أيضا في التنشئة الاجتماعية وليس مجرد منفعل لها .إن هناك ثلاث أبعاد لفهم التجربة التي يكونها الأطفال عن تنشئتهم الاجتماعية وتتمثل هذه الأبعاد في:

1. التصورات التي يكونها الاطفال عن التنشئة الاجتماعية:

والتي بدورها تنقسم إلى ثلاث أبعاد فرعية :

1-1. تصوراتهم بالنسبة للإرسال: ما ينتظره ويتوقعه الأطفال، نرى أنهم يتحدثون عن بنية الأسرة والأسرة الموسعة (العائلة) والعلاقة مع الأولياء والإخوة والأخوات، وتنظيم الحياة اليومية والحيوانات الموجودة في المترل وما يتوقعونه من أوليائهم ولقد وجدنا أن هناك نوعان من التوقعات.

- **توقعات في الجانب التعبيري** يتوقع الأطفال أن يحبهم أوليائهم ويساندوهم ويستمعون لهم (يصغون إليهم).
- **توقعات في الجانب الاداتي الوسيلي او الإجرائي** يتوقع الأطفال أن يعلمهم أوليائهم أشياء مهمة ونافعة وكيف يتصرفون بطريقة صحيحة وتحمل المسؤولية في حياتهم ينتظرالأطفال من أوليائهم أن يغذوهم ويسكنوهم ويساعدوهم في فروضهم.

1-2. تصورات بالنسبة للتنظيم: حاولت الدراسات الاجتماعية معرفة كيف يتصور الأطفال طرق التربية الوالدية، وذلك من خلال رد فعلهم نحو أربعة وضعيات[1] تحدث داخل الأسرة وهي:

- الضعف في اللغة (النتائج المدرسية في الإملاء أوالنحو).

(*) P.L. Berger et T. Luckman (1967), The social construction of reality. New York. Doubleday Anchor Books.
(1)Ibid, p. 35.

- الغش في المدرسة.
- يصبحون أكثر فأكثر خجولين.
- يكثرون من أكل السكريات (المكسرات).

ومن النتائج المتوصل إليها أن الأطفال يرون ضرورة أن يعمد أوليائهم إلى وسيلة الضبط، وأن يعطي الأولياء لأبنائهم واجبات ومراقبتهم حتى يصححوا هذا الهبوط في مستواهم في اللغة (الإملاء). ويرى آخرون أن على أوليائهم أن يزيلوا السكريات أو يمتنعوا عن إعطائهم النقود، وضرورة معاقبتهم على الغش وإجبارهم على الالتقاء مع الأطفال الآخرين في حالة الخجل.

1-3. **تصورهم بالنسبة للتوجيه:** يرى الأطفال أنّ الوالد من نفس الجنس هو نموذج تقمص والطموح الاجتماعي والحياة العاطفية والعلائقية.

2. الانفعالات المرتبطة بالمعاش الأسري:

هناك طريقة أخرى تساعد على تناول التجربة التربوية في إطار الأسرة وتتمثل في معلمة هذه التجربة من خلال المعاش الانفعالي للأطفال ويتم ذلك بإعطاء مثلا قائمة من الانفعالات. وأهم هذه الانفعالات التي يختارها الأطفال: الفرح، الغضب، الاعتزاز، ثم يأتي الحب، الضجر، الملل، الغيرة، الشفقة، الخوف، الحزن، الخجل والكره.

3. استراتيجيات الأطفال:

يعطي الأطفال أمثلة عن أفعالهم واستراتيجياهم المرتبطة بمنطق الإرسال أو منطق التوجيه، تخص هذه الأمثلة في الأساس منطق تنظيم التربية الأسرية والعلاقات مع الأولياء والعلاقة مع السلطة. ويتصرف الأطفال وأمام وضعيات تربوية معينة بعدة استراتيجيات "لا مثالية" (الخضوع بدون مناقشة)، والالتواء حول الممنوعات الوالدية، والبعض يستمرون في طلب ما يريدون حتى ينالوه، وقد يسلط الأطفال استراتيجية المغلوب، أو التفاوض، أو المحاباة أو المساومة، أوالاستبدال (يغيرون النشاط).

ليكن تحلل مؤسسة الأسرة وفق ثلاثة أبعاد وثلاثة منطقيات ، ويمكن للطفل أن يتموضع فيها وهي:

3-1. منطق الإرسال (Logique de transmission): يحاول المنشئين (سواء كانوا أولياء أو معلمين) إرسال معارف ومعرفة أدائية ، مثل القيم والمثاليات العامة والثقافة. ويبني الأطفال علاقة مع هذا الإرسال والمعارف والميراث (المخزون).

3-2. منطق التنظيم (Logique d'organisation): تتم سيرورة التنشئة الاجتماعية ضمن بنيات خاصة (متسلطة نسبيا، ورسمية... إلخ) أوفق طرق وكيفيات خاصة (أساليب التربية الوالدية، الأنماط التربوية المستعملة من طرف المعلمين... إلخ) ويطور الأطفال علاقة مع السلطة وجماعة الرفاق.

3-3. منطق التوجيه (Logique d'orientation): توجه الأسرة والمدرسة الأطفال في المجتمع وعالم الشغل، وترتبط سيرورات التقييم والانتقاء بهذا المنطق. ويطور الأطفال علاقة مع التوجيه ومع مستقبلهم.[1]

إن إحدى الوظائف الأساسية للأسرة باعتبارها مؤسسة تنشئة ابتدائية هي تنمية عند الطفل نسق من القيم، والاتجاهات (المواقف) والمعتقدات التي تخصه هو وتخص المجتمع أيضا.ولا يتحدد بناء نسق القيم هذا في مرحلة الطفولة وإنما يمتد مدى الحياة.لا يقتصر دور الأسرة في حياة أعضائها (أفرادها) على مرحلة الطفولة بل يخص مختلف المراحل الأخرى وتتغير خصائص هذا التأثير من فترة إلى أخرى. ومن جهته يرى "شوارتز"(Schwartz) أن القيم هي : " تصورات معرفية ترجع إلى ثلاثة أشكال من المتطلبات الإنسانية العامة وهي:

- حاجات العضوية (الجسم).
- القواعد الاجتماعية للتفاعل بهدف التنسيق بين الأفراد.
- المتطلبات الاجتماعية-المؤسساتية للرفاهية والحفاظ على الجماعة".[2]

وتوجد هذه المتطلبات الإنسانية العامة مسبقا عند كل فرد، والنمو المعرفي في سن المراهقة هو الذي يجعل ممكنا تصورها شعوريا في شكل أهداف أو قيم. كما تساعد سيرورة التنشئة الاجتماعية على استيعاب تصورات مشتركة ثقافيا، وهامة، وضرورية

(1)Ibid, p.
(2)G. Musitu, A.M. Fontaine, "Système d'évaluation et représentation des styles éducatifs parentaux à l'adolescence: une étude transculturelle", in, A.M. Fontaine, J.P. Pourtois (Eds), op.cit, pp. 49-66.

للاتصال الذي يخص هذه الأهداف والقيم. لقد حاول العلماء تقديم تفسيرات عن التنشئة الاجتماعية للقيم فوضعوا فرضيتين متناقضتين:

- **الفرضية التطورية:** والتي تسلم بالتأثير المباشر الضعيف جدا للأولياء، ويفسر التماثل في الاتجاهات والقيم بين الأولياء وأبنائهم بكونهم أنهم يعيشون كلهم في نفس السياق الاجتماعي العام وبالتالي فإنهم يواجهون نفس أنماط الوضعيات وسيسيرون فترات تطورية متماثلة.

- **فرضية التنشئة الاجتماعية:** ترى هذه الفرضية أن الأولياء يؤثرون مباشرة في نسق اتجاهات وقيم أبنائهم. أن الاتجاهات والقيم التي ينشأ عليها الطفل في فترة الطفولة من طرف الأولياء تدوم نسبيا إلا أن هذا التماثل بينهم وبين أوليائهم يتجه إلى النقصان مع العمر نظرا لتعاظم (تزايد) تدريجي لتأثير جماعات اجتماعية أخرى.

جاءت هذه الدراسة لتكشف أنساق القيم وتصورات الأحداث المنحرفين لأساليب التربية الوالدية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من الأفراد الأسوياء، أما في الدراسة النهائية فركزت على مجموعتين: مجموعة أولى لأحداث منحرفين (55 حدثا) متواجدين على مستوى أربعة مراكز اختصاصية لإعادة التربية، ومجموعة ثانية لأحداث غير منحرفين (58 حدثا) أخذت من أماكن متعددة. ولقد انطلق الباحث من ثلاث فرضيات عامة تقيس ثلاث أساليب للتربية الأسرية والقيم التربوية المرتبطة بها.

ولقد استخدم ميدانيا المنهج الوصفي لتوافقه مع طبيعة الموضوع ، و مجتمع الدراسة الذي تمثلت وحدته في "الحدث المنحرف". لقد استعان الباحث في الدراسة الاستطلاعية بتقنيات تقيس التصورات الاجتماعية مثل تقنيات: "التداعيات الحرة"، "الخريطة الارتباطية"، "شبكة التداعيات" و"الإسكامات المعرفية القاعدية" ، وفي الدراسة النهائية صممت أربع استبيانات لجمع البيانات من الميدان. ورغم بعض الصعوبات التي لاقاها الباحث في الميدان مثل عدم تعاون المبحوثين وصعوبة التحليل الكمي والكيفي للنتائج إلا أن ذلك لم يمنع من التأكيد على أن كل أسلوب تربوي أسري ينشئ الأحداث المنحرفين على قيم معينة تختلف عن القيم التي ينشئ عليها الأحداث غير المنحرفين.

لقد اشتملت هذه الدراسة على مقدمة وخاتمة وتسع فصول:

- الفصل الأول تناول مشكلة البحث بأبعادها ومنطلقاتها التي تتضمن إشكالية البحث وفروضه وأسباب اختياره، وبيان أهميته، وتحديد مفاهيمه وأهدافه.

- أما الفصل الثاني فتناول الدراسات السابقة حيث عرضت ونوقشت الدراسات الجزائرية والعربية والأجنبية التي أجريت في الموضوع.

- وركز الباحث في الفصل الثالث على الأسرة والتنشئة الاجتماعية وأساليب التربية الأسرية حيث ذكر وظائف الأسرة وأمراضها (مشاكلها)، وتناول التنشئة من حيث أهدافها، وعناصرها، ومؤسساتها، وميكانيزماتها، ونظرياتها واضطراباتها، وفي آخر هذا الفصل تطرق إلى أساليب التربية الأسرية وذكر أهم النماذج التربوية كنموذج "بومريند" ونموذج "ماكوبي" ... وغيرهما.

- وتناول الفصل الرابع التصورات الاجتماعية من حيث مكوناتها وسيروراتها ووظائفها ونظرياتها، وفي الفصل الخامس تناول القيم وأنساقها حيث تطرق إلى عناصر ووظائف وسيرورات القيم، وأنواعها، واضطراباتها، وخصص الفصل السادس لانحراف الأحداث حيث تم تناول عوامل هذه الظاهرة ومظاهرها وأنماطها ونظرياتها ودور الأسرة في ظهورها.

- وفي الفصل السابع حددت الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تم توضيح منهج الدراسة ومجالاتها وعينتها،إلى جانب ضبط أدواتها وكيفية استخدامها. وخصص الفصل الثامن لعرض نتائج الدراسة الاستطلاعية والدراسة النهائية، وأخيرا قام الباحث في الفصل التاسع باختبار الفرضيات وتحليلها على ضوء ما توصلت إليه البحوث العلمية الميدانية.

الفصل الأول
مشكلة البحث ومنطلقاته

1- إشكالية البحث:

أصبحت ظاهرة انحراف الأحداث في تزايد مستمر في الجزائر وشملت معظم الولايات بدون استثناء، لقد مسّ الانحراف الأحداث في مختلف أعمارهم وحتى أولئك دون العاشرة من العمر. لقد أحصت مصالح الأمن سنة 2004: 10965 حدثا متورطا في مختلف الجرائم.[1]، وأعلنت مصالح الدرك الوطني عن وجود 3123 حدث منحرف سنة 2004.[2] كما ذكرت محافظة الشرطة "مسعودان" تورط 11302 حدث في جرائم في سنة 2005[3]. وتذكر إحصائيات أخرى وجود 11450 حدث منحرف في نفس السنة[4].

وقدمت خلية حماية الأحداث التابعة للدرك الوطني حصيلتها لسنة 2005 حيث نجد:

- 3485 حدث معرض لخطر معنوي من بينهم 1074 فتاة.
- 3162 حدث موقوف في قضايا مختلفة.
- 2845 طفل مشرد.[5]

وأحصى المكتب الوطني لحماية الطفولة وجنح الأحداث بمديرية الشرطة خلال السداسي الأول من سنة 2006 تورط 5462 حدث (منهم 75 فتاة) في 3925 قضية انحراف أحداث.[6]

---

(1) وسيم بهاء الدين، "أطفال يبيعون –المطلوع– وآخرون يستنشقون الغراء: انحراف البراءة القنبلة الموقوتة في الجزائر"، في جريدة "أخبار الأسبوع"، عدد: 255، من 3 إلى 9 جانفي 2007، ص. 10.

(2) فاروق غ، "الظاهرة تستفحل من سنة إلى أخرى، انحراف الأطفال... قنبلة موقوتة". في جريدة "الخبر"، 1 جوان 2005، ص. 13.

(3) وسيم بهاء الدين، مرجع سابق، ص. 10.

(4) فتيحة زماموش، "إحصائيات"،في جريدة "الخبر الأسبوعي"،عدد:385،من15إلى21 جويلية 2006، ص.12.

(5) زينب بن زيطة، "مقابل وجود فراغ قانوني في استغلال الأصول لأبنائهم تنام مخيف لظاهرة جنوح الأطفال"، في جريدة "الخبر"، 13 جويلية 2006، ص. 24.

(6) وسيم بهاء الدين، مرجع سابق، ص. 10.

وأوقفت مصالح الشرطة القضائية سنة 2006: 11062 حدثا متورطا في 7915 قضية.وسجلت مصالح الدرك الوطني سنة 2006: 13558 جريمة تورط فيها 7232 حدث تتراوح أعمارهم بين 13 و16 سنة.[1]

ومن جهتها توقف مصالح الأمن 3 آلاف حدثا منحرفا سنويا؛ فقد تم توقيف 231 حدث في جانفي 2006، وفي فيفري 191 حدث، وفي مارس 216 حدث، وفي أفريل 252 حدثا.[2]

وأوقفت مصالح الدرك الوطني خلال السداسي الأول من سنة 2007: 1117 حدثا منحرفا من ضمن 20254 موقوف في هذه الفترة.[3]

وأوقفت نفس المصالح (الدرك الوطني)، في الفترة الممتدة بين جانفي وأوت 2007 (8 أشهر أولى من سنة 2007) 1759 حدث متورط في جرائم مختلفة[4]، وفي شهر أوت 2007 تورط 2878 شخص في جرائم منهم 143 مازالوا أحداث.[5]

سجلت مصالح الشرطة القضائية (Police judiciaire)، في الفترة من 1 جانفي إلى غاية أفريل 2007: 3467 حدث منحرف من بينهم 91 فتاة.[6]

وعن الأماكن التي ينتشر فيها انحراف الأحداث في الجزائر، فقد أشارت مصالح الدرك الوطني أنه خلال السداسي الأول من سنة 2007 جاءت الجزائر العاصمة في المرتبة الأولى في عدد الأحداث المنحرفين حيث قدر عددهم في هذه الولاية بـ 74

(1) أمنية فيطس، "أطفال الجزائر يحيون عيدهم العالمي، البراءة في مواجهة الإجرام والاختلاط والاعتداءات الجنسية"، في جريدة "الأحداث"، 2 جوان 2007، ص. 12.

(2) جريدة "أخبار الحوادث"، "الجزائر تحصي أكثر من 9 آلاف منحرف منذ 2006"، العدد: 01، من 31 جانفي إلى 6 فيفري 2008، ص. 22.

(3) نائلة ب.، "1117 طفل متورط في القتل والسرقة وجرائم الكبار خلال 6 أشهر"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2087، 2 سبتمبر 2007، ص. 6.

(4) عبد الرزاق بالقمح، "استراتيجية جديدة لمكافحة العنف ضد المرأة"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2132، السبت 27 أكتوبر 2007، ص. 5.

(5) سامية م، "تسجيل حالة اغتصاب يوميا وحجز 240 كلغ من الكيف المعالج"، في جريدة "البلاد"، العدد: 2375، الثلاثاء 11 سبتمبر 2007، ص. 7.

(6) أمنية فيطس، المرجع السابق، ص. 12.

حدث، وفي المرتبة الثانية ولاية باتنة بـ 50 حدث وفي المرتبة الثالثة ولاية ورقلة* بـ 49 حدث[1]، كما مسّ انحراف الأحداث ولايات أقصى الجنوب مثل إليزي وتمنراست، كما تسلل إلى المناطق الريفية مثل الجلفة والأغواط والمدية وعين الدفلى.

وفي وهران أوقفت مصالح الأمن الولائي خلال الثلاثي الأول من سنة 2007 حوالي 2268 شخص منهم 107 مازالوا أحداثا[2]، وسجلت مصالح الأمن بولاية تبسة خلال السداسي الأول من سنة 2007 تورط 353 حدث في قضايا مختلفة وهذا يشكل 10% من العدد الإجمالي للمتورطين في جرائم في هذه الولاية.[3]

ومن جهته قدم بن حملة رضا، رئيس مصلحة الشرطة القضائية بأمن ولاية تبسة، إحصاءات عن جرائم الأحداث بتبسة حيث تورط 238 حدثا في قضايا إجرامية من ضمن 1904 قضية سجلت ضمن إطار القانون العام وهذا بمعدل 12,5% من مجموع القضايا[4].أما أنواع الجرائم التي ارتكبها الأحداث المنحرفون فقد تنوعت وتعددت فمثلا: في سنة 2004 تورط 13 حدث في جرائم القتل العمدي.[5]وتوزعت جرائم الأحداث المقدر عددهم سنة 2005 حسب محافظة الشرطة "مسعودان" 11302 كالتالي:

- السرقة: 4739 حدث متورط.
- ضرب وجرح عمدي: 2728 حدث متورط.
- تحطيم الممتلكات: 662 حدث متورط.
- قتل عمدي: 25 حدث متورط.[6]

---

* تذكر تقارير أخرى تقدم كل من الجزائر، وهران وباتنة في معدلات انحراف الأحداث.

(1) ب. نائلة، المرجع السابق، ص. 6.

(2) جعفر بن صالح، "وهران، مائتا طفل وامرأة متورطون في قضايا الإجرام"، في جريدة "الخبر"، الإثنين 23 أفرال 2007، ص. 06.

(3) ج.ساكر،تبسة:10% من مرتكبي الجرائم قصر،في جريدة"النصر"،الجمعة والسبت21/20جويلية2007،ص.9.

(4) ب. دريد، "نهاية اجتماعية لمختطف لقاصر لمدة شهر بتبسة، الجاني يقترح الزواج من الفتاة لتجاوز جريمته"، في جريدة "الشروق اليومي"، عدد: 2050، 21 جويلية 2007، ص. 4.

(5) وسيم بهاء الدين، مرجع سابق، ص. 10.

(6)نفس المرجع، ص. 10.

وفي إحصائيات أخرى تورط 665 حدث في جريمة تحطيم الممتلكات و3885 من الأحداث موجودين في الشوارع وهم هاربين من القهر الأسري.[1]

وفي سنة 2006 من بين 3925 قضية انحراف أحداث تورط فيها 5462 حدث (منهم 75 فتاة) توزعت جرائمهم كالتالي:

- السرقة: 1760 قضية (مقابل 1101 قضية سنة 2004، و775 سنة 2005).
- الضرب والجرح العمدي: 750 قضية.
- تحطيم الممتلكات: 156 قضية.
- تكوين جمعية أشرار: 100 قضية.
- استهلاك وحيازة المخدرات: 121 قضية.
- العنف ضد الأصول: 46 قضية (مقابل 395 سنة 2005 و 1100 بين سنة 2003 و2004).
- القتل العمدي: 3 أحداث (خلال شهري مارس وأفريل 2007).[2]

كما يستغل الأحداث أيضا في نشاطات أخطر مثل "التهريب".

تنوعت جرائم الأحداث خلال السداسي الأول من سنة 2007 ، فمن بين 1117 حدث متورط نجد الجرائم التالية:

- **جرائم "جنسية" وجرائم "آداب عامة":**

اللافت للنظر تورط الأحداث في جرائم "جنسية" وجرائم "آداب عامة" مثل:

- **الشذوذ الجنسي:** 5 أحداث.
- **ضرب وجرح الأصول:** 7 أحداث.
- **تهديد الأصول:** 15 حدث.
- **ارتكاب مخل بالحياء ضد قاصر من الجنسين متبوع بعنف:** 40 حدث.

---

(1) فتيحة زماموش، "إحصائيات"، مرجع سابق، ص. 10.

(2) وسيم بهاء الدين، مرجع سابق، ص. 10.

- **القتل: مثل:**

- **قتل اطفال:** 1 حدث.
- **قتل كبار:** 12 حدث.

- **السرقة: مثل:**

- سرقة المساجد.
- سرقة المؤسسات العمومية والخاصة والتربوية.
- سرقة داخل الحافلات والورشات.
- سرقة السيارات والكوابل الكهربائية والهاتفية.
- سرقة العدادات.
- سرقة المواشي.[1]

وتذكر إحصائيات أخرى أن من بين 440 جريمة ارتكبها الأحداث في السداسي الأول 2007 نجد الجرائم التالية:

- **جرائم الضرب بالسلاح الابيض والسرقات المختلفة:** 367 قضية.
- **جرائم القتل:** 2.
- محاولات القتل.
- خطف القصر.
- **حمل اسلحة نارية:** 4 قضايا.[2]

وصنفت إحصائيات الدرك الوطني جرائم الأحداث البالغ عددهم **1759** حدثا بين جانفي وأوت 2007 (8 أشهر الأولى من 2007) كالتالي:

- **قضايا الضرب والجرح بواسطة السلاح الابيض:** 328 حدث منهم.
- **تكوين جماعة أشرار والسرقة الموصوفة:** 170 حدث متهم.
- **قضايا القتل:** 13 حدث.
- **الاغتصاب:** 7 أحداث.

---

(1) نائلة. ب، مرجع سابق، ص. 6.

(2) نادية سليماني، "440 طفل تورطوا في جرائم خلال السداسي الأول"، في جريدة "الشروق اليومي"، عدد: 2160، الأربعاء 28 نوفمبر 2007، ص. 17.

وأظهرت إحصاءات الدرك الوطني أن في شهر أوت 2007 تم تسجيل 2878 متورط في جرائم (منهم 143 قاصرا) وكانت أنواع الجرائم تتوزع كالتالي:

- **اعتداءات مرتكبة ضد الاشخاص:** 616 قضية (منها 475 قضية سرقة).
- **اعتداءات خاصة بالضرب والجرح العمدي:** 428 قضية.
- **انتهاك العرض والفعل المخل بالحياء:** حيث تم تسجيل 29 حالة اغتصاب و28 فعل مخل بالحياء و12 قضية قتل.
- **جرائم ضد الممتلكات:** 616 قضية.(1)

ويلاحظ هذا التنوع والتعدد في الجرائم في مختلف أنحاء الوطن وحتى في الجنوب، فمثلا دلت مصالح الشرطة القضائية لولاية أدرار عن تورط الأحداث في ارتكاب الجرائم وفق الترتيب التالي:

- **جرائم جنسية:** 8 حالات.
- **اعتداء وضرب وجرح عمدي:** 41 حالة.
- **هروب من بيت الوالدين:** 65 حالة.
- **التشرد:** 23 حالة.
- **حيازة واستهلاك المخدرات:** 3 حالات.
- **سرقة تحت ظروف مشددة:** 1 حالة.
- **محاولة سرقة:** 8 حالات.
- **سرقة مركبات:** 1 حالة.
- **عنف عمدي:** 22 حالة.(2)

وفي ولاية "الوادي" حجزت مصالح الشرطة القضائية سنة 2007 على 117 كلغ من الكيف المعالج تورط فيها 75 شخص منهم 8 أحداث.(3)

---

(1) سامية. م، مرجع سابق، ص. 7.

(2)م. طواهرية، "بسبب غياب مركز متخصص، ارتفاع مخيف لجنوح الأحداث في أدرار"، في "الخبر"، الأربعاء 20 فيفري 2008، ص. 16.

(3)باديس قدادرة، "جريمة قتل كل شهرين بأحياء الوادي"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2231، 23 فيفري 2008، ص. 15.

وعن أعمار هؤلاء المنحرفين الأحداث بينت تقارير الشرطة القضائية لسنة 2003 بأن 50,71% من الأحداث المنحرفين ينتمون إلى الفئة العمرية 16 و18 سنة، في حين أشارت تقارير سنة 2006 إلى "تراوح أعمارهم بين 13 و16 سنة"[1]. ويشكل الأحداث المنحرفين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 سنة نسبة 90,06% من مجموع الأحداث المنحرفين.

لقد تعددت وجهات النظر حول عوامل الانحراف عامة وانحراف الأحداث خاصة، فالبعض يرجعها إلى عوامل اجتماعية (أسرية، دينية، اقتصادية، سياسية) والبعض الآخر يرجعها إلى عوامل نفسية، فقد ذكرت المختصة الاجتماعية "مكتاف كريمة" عدة أسباب للإنحراف منها:

- انحسار وتضاؤل سلطة الأب على أولاده وغياب سلطته (عدم اكتراثه وعدم اهتمامه بأولاده).
- الأوضاع الاجتماعية السيئة.
- تقلص حجم الفئات الوسطى والفئات الأجيرة.[2]

وترجع المختصة الاجتماعية "أوريي فتيحة" انحراف الأحداث إلى انعدام الاتصال داخل الأسرة، حيث حدث تحول في شكل الأسرة، فمن قبل كانت الأسرة موسعة يتحد أفرادها دائما، أما في الوقت الراهن فأصبحت الأسرة نووية، يحب أفرادها الانطواء والوحدة والاستقلال بالسكن. وعن انقطاع التواصل أشارت "أوريي" إلى عدة أسباب كعمل الزوجة، وغلاء المعيشة، وأنانية الأفراد وصراع الأجيال[3]، إن غياب الحوار يؤدي إلى الكبت المستمر للانفعالات والأحاسيس مما يؤدي إلى ظهور أمراض نفسية تنتهي بالفرد إلى الانتحار، والانحراف وتناول المخدرات.[4]

---

(1) جريدة "أخبار الحوادث"، مرجع سابق، ص. 22.

(2) فتيحة زماموش، "العنف والإجرام متعدد الأسباب"، في جريدة "الخبر الأسبوعي"، العدد: 450، من 13 إلى 19 أكتوبر 2007، ص. 12.

(3) نادية سليماني، "غياب التواصل داخل العائلات يزيد معدلات الانحراف" في "الشروق اليومي"، العدد: 1691، 21 ماي 2006، ص. 19.

(4) نفس المرجع، ص. 19.

ومن جهته أرجع الرائد "كرود" انحراف الأحداث إلى أولئك الأولياء المتعلمين الذين لهم مسؤوليات أكبر ولا يولون اهتماما كبيرا بأبنائهم(1)، وهناك من يرجع هذا الانحراف إلى مخلفات العشرية السوداء التي عاشتها الجزائر وسنوات العنف وما ترتب عن ذلك من تشرد وتفكك أسري وبطالة.

لقد خلص الباحثون في مجال الانحراف إلى أهمية ودور الأسرة في حياة ومستقبل أفرادها، وبينت الدراسات أن كل عائق يعرقل الأسرة عن أداء رسالتها في تنشئة أطفالها قد يعرضهم مستقبلا للانحراف والإجرام، وتفشل الأسرة في أداء دورها لما تتعرض للتفكك ، أو تمارس على الأبناء أساليب تربية خاطئة، أو تنهار القيم الأسرية مثل انحراف الأب أو الأم، أو لما يسود الشجار والتوتر في العلاقة بين الوالدين وما يسببه من إهمال للأبناء وتوريطهم فيه.

إنّ من الوظائف الأساسية التي تقوم بها الأسرة، باعتبارها مؤسسة تنشئة اجتماعية أولية، وظيفة تنمية أنساق القيم والاتجاهات والمعتقدات عند الفرد. إن بناء أنساق القيم لا يتم فقط في مرحلة الطفولة بل يمتد ويستمر مدى الحياة.

إن التأثير الذي تُمارسه الأسرة على النمو النفسي لعناصرها يمتد إلى ما بعد مرحلة الطفولة. كما تتغير خصائص هذا التأثير على مدى مختلف مراحل النمو(2)، تبقى الأسرة تحس دائما، من الناحية الأخلاقية، أنها المسؤولية عن أطفالها ولو أنها ليست مسؤولة عليهم قانونيا إذا جاوزوا سن الثامنة عشر.

تتم التنشئة الأسرية للأبناء عن طريق التربية والتعلم والتفاعل الاجتماعي، وبواسطة هذه التنشئة يتعلم الأفراد القيم والمعايير الاجتماعية، ويسلك الأولياء أساليب متعددة لتربية أبنائهم وتعليمهم القيم الاجتماعية. لقد صنف العلماء، منذ حوالي ثلاثين سنة ، لأساليب التربوية الموجودة داخل الأسر وتقييم مفعولها على نمو الأطفال، فاقترحت ومريند (1973) ثلاثة أساليب تربوية كبيرة وهي: الأسلوب التسلطي، الديمقراطي والتسامحي.

---

1)"الشروق اليومي"، 30 أوت 2007، ص. 2.

(2)A-M. Fontaine, J-P. Pourtois (Eds), op.cit, p. 50.

وقد توصلت إلى هذا النوع من التصنيف باعتمادها على الكثير من مصادر جمع المعلومات: ملاحظة التفاعلات بين الأم والطفل أثناء اللعب أو أثناء وضعيات التعلم، وملاحظات في وضعيات تلقائية داخل المترل، ومقابلات مع الأولياء حول ممارستهم التربوية.

ويعتمد تصنيف "بومريند" على نوعين من المحكات: نوعية ضبط نشاط الطفل ودرجة الانتباه التربوي الممنوح للطفل.

وفي سنة **1983** أضاف كل من "ماكوبي" و"مارتن" أسلوبا تربويا رابعا هو الأسلوب اللاملتزم حيث يكون الأولياء هنا منكفئين ومنشغلين ومتمركزين حول اهتماماتهم وأهدافهم، مع قليل من الالتزام والضبط، وقليل من الانتباه تجاه الأطفال.

لقد أظهرت الدراسات والبحوث العلمية تأثر الأطفال بالمناخ الأسري أو الأسلوب التربوي الأسري،وتبقى هذه التأثيرات حتى سن الرشد ولوحظ أيضا أن أسلوبي التسامح والتسلط هما الموجودان واقعيا لكن البحث في الأسلوب الديمقراطي بيّن أنه بالإمكان أن يكون الأولياء عطوفين وصارمين في آن واحد ، وأن الأطفال يستجيبون بكيفية إيجابية جدا لهذا الجمع بين العطف والصرامة.(1)

يتعلم الأطفال القيم التي يزودّهم بها أوليائهم من خلال أساليب تربيتهم لهم، وفي هذا المنحى يشير هيرتشي (1969)إلى أن "الضبط الوالدي" هو مكون أساسي من مكونات الرباط الذي يحول الطفل إلى عنصر مقبول في المجتمع يمنعه من الانحراف. ويرى لوبير (Loeber, 1990) ضرورة وجود سلطة والدية من أجل النمو الشخصي والاجتماعي للطفل.

ولاحظ فارنطون (Farrington, 1992) من خلال تحليلاته لتكهنات الانحراف أن كل البحوث تتفق على ان ظهور الانحراف راجع الى نقص المراقبة الوالدية والتربية المتسامحةجدّا أو الصارمة جدا .

---

(1)H. Bee, Psychologie du développement, les âges de la vie (adaptation: Gosselin, avec la participation du F.Gilean), Paris-Bruxelles: de Boeck et larcier s.a, 1997, p. 156.

لقد وضع بورتواس (Pourtois, 1984) مفهوم "العناية الوالدية" ، والذي يتعلق حسبه بالممارسات التربوية الضرورية لنمو الطفل، وممارسة الوظائف النفسية-اجتماعية والبيداغوجية، و التي تجمع كل الأدوار التربوية التي بإمكان الشخص أن يلعبها مدى حياته سواء وجدت علاقة قرابة أم لم توجد.(1)

يرى الباحثون أن الأسرة المنتمية للمستوى الاجتماعي-الثقافي المنخفض تعطي قيمة للامتثالية واحترام المعايير الاجتماعية وخبرة الإخوة الكبار، في حين تعطي الطبقة المتوسطة والعالية قيمة للمبادرة، والفضولية، والاستقلالية والإبداع. تظهر أنساق القيم هذه من خلال تقييم المراهقين لوظيفة الأسرة خاصة عند المراهقات اللواتي يحصلن على تربية أكثر امتثالية والتصاقا بالقيم الأسرية.(2)

ويرى أصحاب نظرية "التعلم الاجتماعي" أن الأب المتعاون، والابتكاري، والمسالم والودود يزود أبناءه بقيم سلوكية هامة ضرورية لنموهم الانفعالي والعقلي والجسمي والاجتماعي.(3)

تحاول هذه الدراسة ابراز نقطتين هما:

- ان التصور الذي يبنيه الأحداث المنحرفين عن الأسلوب التربوي الوالدي الذي تعرضوا له.
- ماهية تصورات الاحداث المنحرفين للقيم الناتجة عن اساليب تربية اولياءهم له

2- أسباب اختيار البحث:

- تزايد دور الأسرة في الوقت الحالي حيث شاع الانحراف في المجتمعات بسبب إستقالة الأسرة عن أداء دورها ووظيفتها في حماية أفرادها.
- المساهمة في إثراء البحوث الجزائرية حول "الأسرة" و"الأحداث المنحرفين".
- الاهتمام بواقع ومستقبل الأحداث المنحرفين.

(1)M. Born, Psychologie de la délinquance. Bruxelles: Ed de Boeck et Larcier s.a, 2003, p. 92.

(2) حنان عبد الحميد العناني، الطفل والأسرة والمجتمع. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2000، ص. 23.

(3) نفس المرجع، ص. 20.

• المعايشة اليومية لظاهرة انحراف الاحداث.

3 - اهداف البحث:

- التعرف على الأساليب التربوية التي يستعملها الأولياء مع أبنائهم الأحداث المنحرفين.

- تصور الأحداث المنحرفين لما ينبغي أن ينشؤا عليه أسريا من طرف أوليائهم.

- استقصاء القيم الناتجة عن كل أسلوب من أساليب التربية الوالدية.

4- تساؤلات البحث: يمكن صياغة الإشكالية في شكل التساؤلات التالية:

- هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين لأساليب تربية أوليائهم؟

- هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين من حيث القيم التي يتعلمونها من أوليائهم؟ ومدى ارتباط تلك القيم بالأسلوب التربوي الوالدي المطلق عليهم؟

5- الفرضيات:

5-1- الفرضية العامة الأولى :

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين لأساليب تربية أوليائهم لهم". ولقد اعتمدنا على نموذج "شوارتز" حول القيم لاستخراج الفرضيتين الإجرائيتين الأولى والثانية وهما على التوالي:

5-1-1- الفرضية الإجرائية الأولى :

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين من حيث تصورهم للأشياء المفيدة التي علمها لهم أولياءهم".

ويضم متغير "تصور الأشياء المفيدة" ثلاثة أبعاد:

- **بعد "تحمل المسؤولية"**: ومن مؤشراته:

5- الاعتماد على نفسك.

11- تحمل مسؤولية أفعالك.

17- القدرة على حل مشاكلك.

23- حسن التصرف في أمور حياتك.

- **بعد السلوك الصحيح**: ومن مؤشراته:

4- عدم مضايقة الآخرين.

10- عدم الاندفاع في السلوك.

16- عدم مخالفة قيم مجتمعك.

22- احترام الآخرين.

- **بعد التغذية والإيواء**: ومن مؤشراته:

8- يغذيك ويطعمك.

12- يشتري لك الملابس.

18- يسكنك معه في المنزل.

5-1-2- الفرضية الإجرائية الثانية :

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين من حيث تصورهم للعناية المعنوية التي يوليها لهم أولياءهم".

ويضم متغير عناية معنوية ثلاثة أبعاد:

- **بعد الحب**: ومن مؤشراته:

1- يحنو عليك.

7- يشعرك بالعطف.

13- يغمرك بحبه.

19- يعبر لك عن حبه باستمرار.

- **بعد الإصغاء**: ومن مؤشراته:

2- يأخذ ما تقوله بعين الاعتبار.

8- يستمع إليك باستمرار.

14– يناقشك بهدوء.

20– يعطيك فرصة للكلام.

- **بعد المساندة والمساعدة**: ومن مؤشراته:

3– يساعدك على حل مشاكلك.

9– يشجعك على النجاح.

15– يعاونك ماديا.

21– يقف معك عند الشدائد.

5-2- الفرضية العامة الثانية :

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين من حيث "أساليب التربية التي ينشئهم عليها أولياءهم".

و من هذه الفرضسة استخرجنا فرضية جزئية واحدة هي:

5-2-1- الفرضية الجزئية الثالثة :

"يسود أسلوبا التربية التسلطي والمتسامح عند الأحداث المنحرفين، أما الأحداث غير المنحرفين فيسود عندهم أسلوب التربية الديمقراطي".

مؤشرات هذه الفرضية: لقد اعتمدنا على نموذج "بومريند" في تحديد ثلاثة أساليب تربوية وهي كالتالي:

- **الأسلوب التسلطي**:

1– لا يظهر لك عواطفه نحوك.

4– يعاقبك بصرامة عندما تخطئ.

7– لا يشجعك على الاتصال معه.

10– يطلب منك دائما أن تكون منضبطا.

- **الاسلوب المتسامح**:

2– لا يستعمل سلطته لإرغامك على القيام بفعل معين.

5– يلبي لك كل رغباتك ولو كانت خاطئة.

8- لا يجلس معك للحوار.

11- لا يصحح لك أخطاءك.

- **الاسلوب الديمقراطي:**

3- يشجعك على الحديث معه.

6- يوجهك إلى السلوك الصحيح.

9- يعبر لك عن حبه لك.

12- يصحح لك أخطائك لكن بدون قسوة.

5-3- الفرضية العامة الثالثة :

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين من حيث القيم التي يتعلموها من أوليائهم"

وبالجمع بين نموذج "بومريند" حول "أساليب التربية الوالدية" وبين نموذج "شوارتز" حول القيم أمكن وضع الفرضيات الإجرائية الرابعة و الخامسة و السادسة التالية:

5-3-1- الفرضية الإجرائية الرابعة :

"يعلم أسلوب التربية التسلطي الأبناء قيم الصرامة والاستبداد"

المؤشرات:

1- تحمل أقل للمسؤولية.

3- أكثر تبعية للوالدين.

5- نقص النضج في العلاقات.

6- أكثر دافعية للنجاح.

9- احترام النظام (التنظيم).

12- احترام العمل.

14- الميل إلى العدوانية والعنف.

5-3-2-الفرضية الإجرائية الخامسة :

"يعلم أسلوب التربية الديمقراطي الأبناء قيم الحرية والرأي"

المؤشرات:

2- ضبط النفس.

4- الاعتماد على النفس.

7- التفاعل الجيد مع الآخرين.

10- أكثر استقلالية عن الوالدين.

15- تعلم سلوكات اجتماعية حميدة (زيادة الأقارب، احترام الكبير..).

5-3-3- الفرضية الإجرائية السادسة :

"يعلم أسلوب التربية المتسامح الأبناء قيم التبعية"

المؤشرات:

1- أقل تحملا للمسؤولية.

3- أكثر تبعية للوالدين.

5- نقص النضج في العلاقات.

14- الميل إلى العدوانية والعنف.

8- أقل دافعية للنجاح.

11- أقل ثقة في النفس.

13- نقص التحكم في الذات.

6- مفاهيم الدراسة:

أولا: تقديم التعاريف :

6-1 القيم:

يقال في اللاتينية "Valeres"، وفي الفرنسية "Valeurs"، وفي الإنجليزية "Values"، وفي الألمانية "Werte"

جاءت كلمة "قيمة" من الفعل "قام" أي وقف وانتصب واستوى[1] وقيمة الشيء في اللغة قدره[2].

(1) محمد مرتضي الزبيدي، تاج العروس. مجلد 9، بيروت: دار صادر، 1966، ص. 35.

(2) رمضان الصباغ، الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق. الأسكندرية: دار الوفاء، 1998، ص. 36.

وفي اللغات الأجنبية جاءت الكلمة الفرنسية "Valeur" من الكلمة اللاتينية "Valor" والتي بدورها جاءت من كلمة "Valere" وتعني "أنا قوي" و"أنا في صحة جيدة"، كما تدل أيضا على الشجاعة و البسالة "Vaillance".[1]

لقد تعددت تعاريف العلماء لمفهوم "القيمة" وسنحاول فيما يلي تقديم عرض لمختلف هذه التعاريف.

6-1-1 التعريف الاجتماعي والنفسو-اجتماعي:

· تعريف ت. توماس و ف. زنانيكي "(T. Thomas, F. Znaniecki, 1918):

(طعام، آلة، قصيدة، شعرية، جامعة، أسطورة، نظرية علمية... كل هذا قيم اجتماعية دون تمييز)[2].

· تعريف بيري (Perry, 1926):

(يتطابق مفهوم القيمة مع مفهوم الاهتمام)[3].

و (قيمة الشيء هي الاهتمام الذي يحظى به)[4].

· تعريف البورت و فيرنون (Allport et Vernon, 1931):

القيمة هي (اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص)[5].

· تعريف نيوكمب (T. Newcomb, 1952):

(القيم ليست كالدوافع أو الحوافز مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معينا)[6].

---

(1) N. Baraquin, et al, Dictionnaire de philosophie. 3e ed, Paris : Armand Colin, 2005, P. 356.

(2) محمد احمد بيومي، علم اجتماع القيّم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1981، ص. 107.

(3) عبد الحفيظ مقدم، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر: د.م.ج، 1993، ص. 251.

(4) عبد اللطيف خليفة، إرتقاء نسق القيم لدى الفرد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1987، ص. 31.

(5) نفس المرجع، ص. 31.

(6) نفس المرجع، ص. 30.

* **تعريف ماسلو (M.A.H. Maslow, 1954):**

(مفهوم القيمة هو مكافئ لمفهوم الحاجة)[1].

* **تعريف موريس (Morris, 1956):**

القيم هي: (التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة)[2].

* **تعريف آدلر (Adler, 1956):**

(القيم هي أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة، وهي متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية أو غير المادية، وهي مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبناها، وهي تكافئ الفعل أو السلوك)[3].

* **تعريف روزنبرج (Rosenberg, 1957):**

القيمة هي: (مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة، ويشعر الفرد من خلاله بالإلزام أو الدافع لاختيار مهنة معينة دون أخرى)[4].

* **تعريف "مولي":**

القيم هي: (تكوين افتراضي يزود الفرد بنزعة إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال بعض الموضوعات أو الحوادث أو الأوضاع أو الأشخاص أو الأفكار)[5].

* **تعريف "شوارتز" (Schwartz):**

القيم هي:(تصورات معرفية مرتبطة بثلاث مستلزمات إنسانية كلية (Exigences Humaines Universelles)وهي: الحاجات العضوية، والقواعد الاجتماعية للتفاعل بغرض التنسيق بين الأشخاص،والمطالب الاجتماعية – المؤسساتية لمصلحة وتماسك

---

(1) نفس المرجع، ص. 28.

(2) نفس المرجع، ص. 38.

(3) نفس المرجع، ص. 39.

(4) نفس المرجع، ص. 39.

(5) سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار البازوري للنشر والتوزيع، 2002، ص. 166.

الجماعة. هذه المستلزمات الثلاثة موجودة مسبقا قبل كل فرد، والنمو المعرفي في سن المراهقة هو الذي يجعل من الممكن تصورها شعوريا في شكل أهداف أو قيم)[1].

• **تعريف إ. دوركيم (E. Durkheim):**

القيم هي: (تقدير للأشياء فقط، إن قيمة الشيء لا توجد في الموضوع، بل فيما يحقق هذا الشيء من آثار تنشأ عنه حسب تقدير الذات الجمعية (**Soi Collectif**)).[2]

• **تعريف بارسونز (Parsons, 1959):**

(القيم ما هي إلا فئات توجه الفعل أو السلوك وتساعد على الاختيار من بين البدائل المتاحة)[3]. **ويقول ايضا:** (القيمة هي عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معيارا أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف)[4]. **ويقول ايضا:** (القيم هي عنصر مشترك في تكوين كل من نظام الشخصية والبناء الاجتماعي)[5].

• **تعريف كلكهوهن (Clukhuhn, 1959):**

القيمة هي: (تصور صريح أو ضمني يميز الفرد أو الجماعة ويحدد ما هو مرغوب فيه بحيث يسمح لنا بالاختيار من بين الأساليب المتغيرة للسلوك والأهداف الخاصة بالفعل)[6].

• **تعريف "كريتش" و"كرتشفيلد" و"بالاتشي"**

(Krech, Crutchfied et Ballachey, 1962)

القيم هي: (مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد، خاصة فيما يتعلق بما هو حسن أو قبيح، بما هو مرغوب أو غير مرغوب)[7].

• **تعريف جابر عبد الحميد (1968):**

---

(1)A– M. Fontaine, J–P. Pourtois (Éds), op.cit, P. 50.

(2) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 22.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 39.

(4) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص. 51.

(5) سميح أبو مغلي ومن معه، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 167.

(6) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 22.

(7) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 34.

القيم هي: (مفهوم يميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها ويحدد ما هو مرغوب فيه وجوبا، ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته)[1].

· **تعريف حلمي المليجي** (1970):

القيمة هي: (عقيدة يفضل المرء أن يسلك بناء عليها، أو هي عقيدة توجه سلوك المرء بناء على رغبته، وهي لهذا معرفية وحركية، فضلا عن أنها ميل عميق مناسب)[2].

· **تعريف روكتش (Rokeach, 1973):**

القيمة هي: (معتقد ثابت نسبيا، ويحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا، لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية)[3].

· **تعريف ماكيني (Mckinney, 1975):**

القيمة هي: (بناء أكثر عمومية من الاتجاه، فهي عبارة عن مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها. أن التحليل العاملي لمجموعة من الاتجاهات يؤدي بنا إلى استخلاص عدد معين من القيم)[4].

· **تعريف هولندر (Hollander, 1976):**

القيمة هي: (حالة غائية أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وهي بمثابة موجّه أو معيار يسلك الفرد على أساسه)[5].

· **تعريف سيد عبد العال** (1976):

القيم هي: (مفهوم يدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية (المركزية) لدى الفرد في المواقف الاجتماعية فتحدد له أهدافه العامة في الحياة، والتي تتضح من خلال سلوكه العملي أو اللفظي)[6].

---

(1) نفس المرجع، ص. 41.
(2) شفيق رضوان، علم النفس الاجتماعي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، 1996، ص. 152.
(3) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 33.
(4) نفس المرجع، ص. 36.
(5) نفس المرجع، ص. 37.
(6) نفس المرجع، ص. 40.

· **تعريف روكتش** (Rokeach, 1980):

القيمة هي: (اعتقاد مشترك يخص ما هو مرغوب أو مفيد، بمعنى ما يجب أن يأمر به أو ينهى عنه من سلوكات وغايات)[1].

· **تعريف شوارتز وبيلسكي** (Schwartz et Bilsky, 1987):

القيم هي: (مفاهيم أو معتقدات عن حالات غائية أو سلوكات مرغوب فيها. تسمو عن الوضعيات المحسوسة، وهي توجه عملية انتقاء أو تقييم السلوك أو الأحداث. والقيم هرمية حسب أهميتها النسبية)[2].

· **تعريف ر. ميكيلي** (R. Mucchielli, 1994):

(القيمة الاجتماعية هي مبدأ مرجعي تتقاسمه مجموعة أفراد، وهي مصدر السلوك المثالي والمرغوب فيه من طرف الجماعة، وهي توجه سلوك الأفراد المنتمين إلى هذه الجماعة)[3].

· **تعريف عباس محمود عوض** (1994):

القيم هي: (التي تحدد ما ينبغي أن يكون وما ينبغي أن يفعل، وما ينبغي ألا يكون وما ينبغي ألا يفعل، وعلى هذا فإن القيم تكون من ناحية معايير للسلوك وعلى هذا فإنها تأخذ الشكل المثالي لما ينبغي أن يكون عليه السلوك، وكذلك فإنها قد تأخذ صفة القانون أو العرف إذ هي أتت من التراث.... والقيم يمكن اعتبارها شكل من أشكال الاعتقاد لما يراه الفرد تفسيرا للواقع لذلك فلا يمكن أن نفهمها بمعزل عن هذا الواقع أو عن البيئة الاجتماعية للفرد... والقيم مكتسبة، وهي جوهر مثالي يؤثر ولا يتأثر)[4].

· **تعريف محي الدين مختار:**

القيمة هي: (تلك الديناميكية التي تدفع الإنسان إلى سلوك معين في موقف معين، والقيمة تشمل الاتجاه)[5].

---

(1)Dictionnaire fondamental de la psychologie, T2 (L.Z), Paris : Larousse – Bordas, 1997, P. 1359.
(2)Anne – Marie Fontaine, Jean – Pierre Pourtois (Éds), op.cit, P. 50.
(3)Marie – Pierre Cazals–Ferré, P. Rossi, Eléments de psychologie sociale. Paris : Armand Colin, 1998, P. 26.
(4) عباس محمود عوض، علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1994، ص ص. 251، 252.
(5) محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: د.م.ج، 1982، ص. 208.

• **تعريف جيل فيريول ومن معه** (2004):

(القيمة هي صفة أو سلوك اتفق على مثاليته فرديا أو جماعيا، مما يجعل الأفراد أو الجماعات المتصفين أو الفاعلين بهذه القيمة مرغوب فيهم وموضع تقدير)[1].

2-1-6 التعريف النفسي:

• **تعريف ابو الفتوح رضوان ومن معه** (1962):

(القيم عبارة عن التقدير الذاتي للفرد إزاء ما هو صالح أو ممتاز أو جدير بالإتباع من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي لها الفرد)[2].

• **تعريف سكوت** (Scott, 1965):

القيمة هي: (مفهوم فردي لعلاقة مثالية والتي تستعمل لتقييم الحق والباطل أو الحسن والسيئ في العلاقات الحالية التي يلاحظها أو يتأملها)[3].

ترتبط القيمة هنا بالمعتقدات كقيمة مطلقة (Valeur absolue).

• **تعريف دريفر** (Drever, 1971):

القيم هي: (عبارة عن مقياس كمي بلغة المعايير أو الوحدات)[4].

• **تعريف أيزنك** (H. Eysenck, 1971):

(القيم والاتجاهات هي آراء وتفضيلات تتصل بمواضيع اجتماعية)[5].

• **تعريف ميلتون روكتش** (M. Rokeach, 1976):

القيمة هي: (عبارة تصورات معرفية لحاجات الفرد والمجتمع، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه تصميم مثل هذه التصورات)[6].

---

(1) G. Ferréol et al, Dictionnaire de sociologie. 3ème ed, Paris : Armand Colin, 2004, P. 217.

(2) أبو الفتوح رضوان ومن معه، الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1962، ص. 379.

(3) عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص. 251.

(4) مجدي أحمد محمد عبد الله، السلوك الاجتماعي وديناميته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2003، ص. 67.

(5) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 32.

(6) نفس المرجع، ص. 29.

• **تعريف حامد زهران** (1977): (تعبر القيــم عن دوافع الإنسان وتمثــل الأشياء التي توجه رغباتنــا واتجاهاتنــا نحوها)[1].

• **تعريف فيذر (Feather, 1979):**

القيم هي:(مرادفة أو مكافئة للدوافع، وهي بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقــف الحالي الذي يوجد فيه الفرد.وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابيا أو سلبي)[2].

• **تعريف لويس كامل مليكة** (1980):

القيم هي: (مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أنها في جوهرهــا نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يســتخدمها كمحكــات أو مســتويات أو معايير، ويمكن أن تتحدد إجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبــول والــرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار)[3].

• **تعريف بيومي** (1980):

القيم هي: (تلك الحالة من الدافعية التي تشير إلى المعايير الشخصية والثقافية أو هي التوجه الاختياري نحو التجربة، وتحوي الالتزام العميق أو الرفض الذي يؤثر في نظــام الاختيار بين بدايات ممكنة للفعل)[4].

• **تعريف حامد عبد السلام زهران** (1984): (القيم تكوين فرضي يستدل عليــه مــن خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي، وهي عبــارة عــن تنظيمــات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشــاط، وهــي مفهوم مجرد ضمني غالبا ما يعبر عن درجة التفضيل الذي يرتبط بالأشــخاص والمعــاني وأوجه النشاط)[5].

---

(1)رشاد صالح دمنهوري، "مستوى الطموح والقيــم. دراسة مقارنة"، في مجلة علــم النفس، السنة العاشرة يوليــو ــأغسطس– سبتمبر، 1996، ص ص. 72-78.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 29.

(3 سهير كامل،علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق.الإسكندرية:مركز الإسكندرية لكتاب،2001،ص.187

(4) سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 166.

(5)حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، ط5، القاهرة: عالم الكتب، 1984، ص. 124.

• **تعريف "روكيش ميلتون" و"بال روكيش ساندرا"**

(Rokeach, Milton et Ball-Rokeach, Sandra , 1989)

القيمة هي: (اعتقاد أساسي وحاث (incitative) يعكس الأهـداف والمثاليـات الأساسية التي يتوفر عليها الإنسان مثل الحرية والجمال والمساواة والصداقة والشـهرة والحكمة..... إلخ)[1].

• **تعريف شفيق رضوان** (1996):

القيم هي: (ذلك العدد القليل من المثل العليا الأساسية التي يمكن أن تعيننـا علـى تفسير السلوك العقلي للإنسان)[2].

• **تعريف عبد اللطيف محمد خليفة** (1978):

القيم هي: (عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضـيل أو عـدم التفضـيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقويمه لهذه الموضوعات أو الأشياء. وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الـذي يعيش فيه، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف)[3].

• **تعريف نوربار سيلامي** (1999):

القيمة هي: (الاهتمام الذي نبديه (نظهره) لموضوع ما، والحب الذي نحس به نحـو شخص معين)[4].

• **تعريف قاموس لاروس الكبير** (2000): **القيمة هي:** (اعتقاد مشترك يخص مـا هـو مرغوب ومفيد، بمعنى ما يجب أن يأمر به أو ينهى عنه من السلوكات والغايات)[5].

* **تعريف حنان عبد الحميد العناني** (2000):

(القيم عبارة عن أهداف ومعايير حكم توجه السلوك الإنساني وهي بالنسبة لثقافـة معينة في زمن معين، تحدد المرغوب فيه وغير المرغوب فيه، وهي إما أن تكـون إيجابيـة

---

(1)C. Wade, C. Tavris, Introduction à la psychologie : les grands thèmes (adaptation, J. Schewchuk). Québec : édition du Renouveau pédagogique Inc., 2002, P.347

(2)شفيق رضوان، مرجع سابق، ص. 152.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، دراسات في علم النفس الاجتماعي. ط1، القاهرة. دار قباء، 1998، ص. 76.

(4)N. Sillamy, Dictionnaire de psychologie. Paris : Larousse –Her,1999, P.273.

(5)Grand Larousse de la psychologie. Paris : Larousse, 2000, P. 979.

(كالصدق) أو سلبية (كالعدوان) وهي إنسانية عامة أو خاصة بجماعة معينة، صريحة أو ضمنية بحيث يمكن ملاحظتها أو استنتاجها من أقوال وسلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية المتنوعة)[1].

· **تعريف سميح ابو مغلي وآخرون (2002):**

القيم هي: (عبارة عن معايير وجدانية فكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض)[2].

· **تعريف ميشال بورن (Michel BORN, 2003):**

القيمة هي : (في الأساس مفهوم ذاتي، وتتمثل في ذلك الاهتمام الذي نعطيه لموضوع معين، وهي أيضا التقدير الذي نوليه لشخص معين)[3].

3-1-6 التعريف الفلسفي:

استخدم مصطلح "قيمة" بمعاني عديدة في المجال الفلسفي ويمكن تلخيصها في النقاط الثلاثة التالية: القيمة كاسم مجرد، القيمة كاسم ملموس (محسوس) والقيمة كفعل. استعمل مصطلح "قيمة" كاسم مجرد بمعنيين: معنى ضيّق وفيه تكون القيمة معبرة عن الخير أو المرغوب فيه أو الثمين، ومعنى واسع وهنا تشمل القيمة: الصواب، والواجب (الإلزام)، والفضيلة، والجمال، والحق والقداسة.

وهذه المعاني كما نلاحظ كلها معاني موجبة ويرى الباحثون أن مصطلح "قيمة" لا يطلق إلا على هذه المعاني الموجبة، أما المعاني السالبة مثل الخطأ، وغير الملزم، والرذيلة، والقبح، والباطل وعدم القداسة فيطلق عليها وصف "عديم القيمة"، وهناك من العلماء من يطلق اسم "قيمة" على المعاني الموجبة والمعاني السالبة مع إضافة صفة "موجبة" في الحالة الأولى فيقال "قيمة موجبة" وإضافة صفة "سالبة" في الحالة الثانية فيقال "قيمة سالبة". واستعمل مصطلح " قيمة" كاسم ملموس (واقعي)، وهنا كلمة " قيمة" تعني ما يرغب فيه الشخص أو ما يعتقد أنه خير، أو هي ما يعتقد الناس أنه صواب أو واجب

---

(1) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 23.

(2) سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 165.

(3)M. Born, op.cit, P. 261.

(إلزام)، أو حقيقي. كما تشير كلمة " قيمة" إلى ما له قيمة أو ما يمكـــن أن يكـــون ذا قيمة. واستعمل مصطلح " قيمة" كفعل ويقال " يُقيـــم"، فإذا استخدمت في صيغة المبنى للمعلوم فهي تعني فعل التقويم، وإذا كانت في صيغة المبنى للمجهول فهي تعني نتيجـــة فعل التقويم.

وميّز "جون ديوي" (J. Dewey) معنيين للفعل " يقيّم" : الأول يقيّم أي يثمّن أو يميل أو يقدّر أو يبقي في الذهن أو يعتز بشيء ما. والثاني يقيّم أي يثمن أو يقدر أو يقوّم مع تضمنه للمقارنة أو التأمل(*) الغائبين في المعنى الأول للفعل "يقيّم".[1]

6-1-4 التعريف الأخلاقي:

• **تعريف جوال ويلفار (Joël Wilfert):**

(القيمة هي التي تكون موضوع للتقدير (التقييم) من طرف الشخص ويكون لها دور في توجيه حياته.القيمة هي معيار خلقي.القيمة تعني ما هو سواء في السلوك الإنساني)[2].

• **تعريف "بير":**

القيمة هي: (أي شيء خيرا كان أو شرا)[3].

• **القيمة هي:** (ما يعتبر صحيحا، جميلا، جيدا وفق حكم شخصي متوافق نسبيا مـــع حكم مجتمع تلك الحقبة الزمنية)[4].

6-1-5 التعريف الرياضي:

(القيمة هي تعيين متغير بواسطة عدد)[5].

6-1-6 التعريف الاقتصادي:

(القيمـــة مرادفة للثمن بمعنى أن قيمة المتاع تعني ثمنـــه. وتطلق القيمة أيضا على ما هو جدير باهتمام المرء وعنايته لاعتبارات اقتصادية أو ســـيكولوجية أو اجتماعيـــة أو

(*)التأمل (Spéculation): يعني النظر في الشيء والتفكير فيه.

(1) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 38-45.

(2)N. Baraquin et al, Op.Cit, P. 356.

(3) سميح أبو مغلي ومن معه، مرجع سابق، ص. 166.

(4)http://users,skynet.be/fralica/Refer/lexique/dlexqz.htm #valeur.

(5)N. Baraquin et al, Op.Cit, P. 356.

جمالية)[1]. تشير القيم إلى شيء مرغوب، أي له منفعة ، وفي السوق تقاس قيمة أي سلعة أو خدمة بقدر وبكمية البضائع والخدمات الأخرى التي سوف تقايض أو تتبادل بها هذه السلعة. وفي مجال الاقتصاد ساوى المختصون بين "القيمة" و"السعر" فحلّ هذا الأخير محل الأولى.[2] وقال "ماركس" بأن العمل هو مقياس القيم كلها، وإن كان العمل في حد ذاته –كشيء مجرد– لا يملك أي قيمة. ولقد شاطر " دوهرنج" مركسا في كون العمل هو مقياس القيمة لكن ربط ذلك بقيمة زمن العمل المرتبط بدوره بوسائل المعيشة. وربط " ريكاردو" بين القيمة وكمية العمل، وأكد الرأسماليون على أن العرض والطلب هما اللذين يحددان القيمة، لكن هذا ليس صحيح لأنهما يحددان درجة انحراف أسعار السوق عن قيمة البضاعة.[3]

6-1-7 تعريف اقتصادي – سياسي:

• تعريف ا. نيمارك (A. Neymark):

(القيمة هي التقدير النسبي للأشياء وتنتج عن مقارنتها بأشياء أخرى مماثلة لها، ومفيدة أو ممنوحة أو مطلوبة نسبيا)[4].

6-1-8 تعريف سياسي:

القيم تعني المقاييس أو المبادئ التي يمكن الاختيار من خلالها بين البدائل في مجرى الفعل، بمعنى آخر، أنها العامل المعياري في تحديد الفعل.[5]

6-1-9 الفرق بين · اكتساب القيم· و · تغير القيم· و · نمو القيم·:

• اكتساب القيم:

- العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم مقابل التخلي عن قيم أخرى (ريشر N. Rescher).
- انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلي أو التنازل عن قيم أخرى.

---

(1) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص. 36.

(2) محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم. مرجع سابق، ص. 74.

(3) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 53-55.

(4)N. Baraquin et al, Op.Cit, P. 335.

(5) محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم. مرجع سابق، ص. 77.

- يعني مسألة وجود أو عدم وجود.

• تغير القيم:

- الدرجة التي يتحدد بها وجود أو عدم وجود القيمة، ويتضمن إعادة توزيع الفرد لقيمة، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (Rescher, 1969).[1]

- تحرك وضع القيمة.

• نمو القيم:

- تغير وضع القيمة داخل النسق القيمي: أي يقوم الشخص بتبني قيمة معينة أو التخلي عنها.

6-1-10 الفرق بين القيم والمفاهيم المشابهة:

أ/ الاتجاه:

الاتجاه اشتقاقا من الفعل اتجه يتجه اتجاها أي أقبل وقصد جهة معينة، أما اصطلاحا فقد كثرت الدراسات عن التجاه مما ادى الى تنوع وتعدد تعاريفاته فبوجاردوس يراه : (نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية)[2]. ويعتقد ألبورت أنه: (حالة عقلية لتحضير الفعل، وينظم من خلال التجربة، ويمارس تأثيرا موجها وديناميا على السلوك)[3].

ويعرفه أحمد عزت راجح بأنه: (حالة استعداد عقلي انفعالي للسلوك نحو موقف أو شخص أو شيء بطريقة مطابقة لنموذج معين من الاستجابة سبق أن نظمت أو اقترنت بهذا المثير)[4].

ويقدم "بروشانكي" الاتجاه بأنه (ميل معقد للاستجابة بطريقة ملائمة أو غير ملائمة للموضوعات الاجتماعية الموجودة في البيئة وتختلف طريقة الاستجابة من ثقافة إلى أخرى).

---

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص. 47.

(2) عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص. 243.

(3)R. Ghiglione, J.F. Richard, (sous la direction), Cours de psychologie, Tome 1 : origines et base. 3ème ed, Paris : Dunod, 1999, P. 231.

(4) أحمد عزت راجح، أصول علم النفس. القاهرة: دار الكتاب العربي، 1968، ص. 95.

ويعرفه عبد الرحمان سعد بأنه: (تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة المتكـــررة ويمتـــاز بالثبات والاستقرار)[1]. ويحدده عبد الرحمان العيسوي في: (مجموعة الاستجابات المنسقة والمتوقع حدوثها بالنسبة إلى مجموعة من الموضوعات الاجتماعية)[2].

ويلخصه أبو الفتـــوح رضوان ومن معـــه بأنه: (استعداد أو نزعة دافعة، ذات صيغة انفعالية يكتسبها الفرد أثناء تربيته فتجعله يواجه ظواهر الحياة ومواقفها المتعددة، بما فيهـــا من علاقات ومؤسسات ونظم ومشكلات، فيستجيب فيها استجابـــة ثابتـــة. إما إيجابيـــة تدل على القبـــول والرضا، أو سلبية تـــدل على الرفض وعدم الارتياح)[3].

واخيرا يعرفه "روبرت روكتش" بأنه (تنظيم مكتسب له صفة الاســـتمرار النســـبي للمعتقدات التي يكونها الفرد إزاء موضوعات أو مواقف، ويهيئه للاستجابة بسلوك تكون له الأفضلية عنده).

أما عن الفروق بين القيم و الاتجاهات فيمكن عرضها آراء العلماء كما يلي:

* يشير " روكتش" و" ميلتون" إلى الاختلافات التالية:

- تشير القيم إلى معتقد واحد بينما الاتجاهات هي تنظيم لمجموعة من المعتقدات حول موضوع معين.
- تقف القيمة كمعيار بينما الاتجاه ليس كذلك.
- يرتبط عدد القيم بما تعلمه الفرد من معتقدات بينما عدد الاتجاهات مـــرتبط بما عايشه الفرد من مواقف، إذن القيم أقل عددا من الاتجاهات.
- للقيم دور أساسي في تحقيق الذات وتوافق الفرد بينمـــا دور الاتجـــاه أقـــل أهمية.[4]

* ويرى "هولندر" أن الاتجاه أكثر قابلية للتغير من القيم، وأن القيم هي أكثر اتساعا وأكثر تجريدا من الاتجاهات، إن القيم هي المكون الأساسي للاتجاهات.

---

(1) عبد الرحمان سعد، أسس القياس النفسي والاجتماعي. القاهرة: دار النهضة المصرية، بدون تاريخ، ص. 320.
(2) عبد الرحمان العسوي، علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997، ص. 144.
(3) أبو الفتوح رضوان ومن معه، مرجع سابق، ص. 379.
(4) مميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 176.

* ويرى " شفيق رضوان" أن الاتجاهات أكثر نوعية (خصوصية) وأكثر تعدادا. أما القيم فهي أكثر عمومية وأقل عددا وهي تعمل كدوافع للسلوك.[1]

* ويرى سميح أبو مغلي ومن معه أن القيم هي محددات للاتجاهات، والقيم هي تجريدات وتعميمات والقيمة أعم وأشمل من الاتجاهات، وتقدم القيم المضمون للاتجاهات، كما تحدد مضمون هذا الاتجاه وتتضح القيم من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم.

إن القيم أكثر ثباتا وأكثر ديمومة وهي التي توجه السلوك، وغالبا ما تكون القيم ذات طابع اجتماعي بدرجة أكبر من الاتجاهات، وللقيم جانب تفضيلي، في حين تأخذ الاتجاهات جانبا سلبيا وجانبا إيجابيا.[2] رغم وجود اختلافات عديدة بين " القيم" و" الاتجاهات" إلا أن هناك أربعة نقاط تشابه بينهما وهي:

- كلاهما من موجهات السلوك.
- كلاهما مكتسبان.
- كلاهما قابل للتعديل والقياس.
- كلاهما له 3 أبعاد: معرفي، وجداني، سلوكي.[3]

* ويرى " سويف" أن بحوث الاتجاهات بدأت في ميدا ن علم النفس بينما بحوث القيم ففي ميدان الفلسفة. ويرى "نيوكمب" أن القيم هي اتجاهات شاملة وأن القيم تشمل الدوافع والاتجاهات

ويرى "سكوت" (Scott) أن القيم هي غايات نهائية، أما الاتجاهات فالعديد منها غايات وسيلية، وأن القيمة هي غاية مرغوب فيها بينما يشير الاتجاه إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه.

ويرى "أوبنهايم" (Oppenheim) أن هناك 4 مستويات من الخصوصية إلى العمومية وهي: المعتقدات، ثم الاتجاهات ثم القيم ثم الشخصية.[1]

(1) شفيق رضوان، مرجع سابق، ص. 151.
(2) سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 175.
(3) نفس المرجع، ص. 175.

ب- الدوافع:

-الدوافع هي انفعال مؤقت ومتنوع يهدف إلى تحقيق هدف معين.

-القيم هي أحد جوانب مفهوم أشمل هو " الدافعية" (سبولكين، Sibulkin, 1983).

-الدافع للانجاز هو بمثابة قيمة (ماكليلاند، Mc Celelland, 1961) .

-عندما تؤثر القيم على سلوك الفرد وتؤدي به إلى اختيار بين بدائل (5احتمالات) فهي تعتبر هنا بمثابة دافع (بنجتسون) (Bengtson, 1973).

-الهدف من القيمة هو هدف مطلق ويتسم بالوجوب، أما في الدوافع فالهدف ليس مطلق ولا وجوب فيه (سكوت، Scott. 1965).

-يوجه النقد إلى الشخص إذا فشل في السعي نحو قيمة معينة وفي المقابل لا يوجد نقد في حالة فشله في إشباع الدافع لموضوع معين (Scott. 1965).

-القيمة ليست مجرد ضغوط لتوجيه السلوك ولكن تشتمل أيضا على التصور القائم وراء هذا السلوك بإعطائه المعنى والتبرير الملائم.[2]

ج- الاهتمام:

يرى "بيري" (Perry) أن القيمة تطابق الاهتمام، أما "فروندیزي" (Frondizi) فيرى أن القيمة تكافئ ما نفضله أو نرغبه وما يمثل مركز اهتمامنا. وتتحول الاهتمامات إلى قيم إذا كانت قادرة على تحقيق الذات حسب فالرنج (Fallding). ويرى "روكتش" أن الاهتمام هو أحد المظاهر العديدة للقيمة، وأن مفهوم الاهتمام أضيق من القيمة. وأن القيمة لها معيار يتمثل في "الوجوب"، أما الاهتمام فليس له هذا "الوجوب".

ويرى "أيزنك" (H. Eysenck) أن الاهتمام هو ميل نحو أشياء يشعر الفرد نحوها بجاذبية خاصة (نفسية)، أما القيم والاتجاهات فهي آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية.[3]

---

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص ص. 35-42.

(2) نفس المرجع، ص ص. 29، 41.

(3) نفس المرجع، ص ص. 31، 41.

د- الحاجة:

تنشأ القيم من وجود حاجات معينة، فلا تكون "قيمة" لدى الفرد إلا إذا كانت لـــه حاجة يسعى إلى إشباعها، تتضمن القيم تصورات معرفية، والكائن البشري هو الوحيد الذي يمكنه تصميم وإنجاز هذه التصورات، أما الحاجات فهي لا تتضمن هذه التصورات المعرفية، كما أن الحاجات توجد عند الكائن البشري والحيواني.(1)

هـ- الميول:

الميول هي : استعداد لدى الفرد يدعو إلى الانتباه إلى أشياء معينة تستثير وجدانـــه، وهي (نزعة الفرد نحو تفضيل نشاط معين على الآخر)(2). تعبر الميول عـــن تفضـــيلات الفرد للقيام بأنشطة دون سواها، وتقتصر الميول على المشاعر ولا تتضمن أحكام قيمية. إن الميول كما يقول "رجسون" هي تعبير عن المشاعر.

و- الرأي:

يرى "ثيرستون" أن الرأي هو (التعبير اللفظي عن الاتجاه)(3). الرأي أيضا هو تعـــبير لفظي يدل على اتجاه الفرد نحو الموضوع. ويشير الرأي إلى التفضيل ويتضمن مشاعر أقل حدة مما يتضمنه الاتجاه والرأي أشياء لفظية آنية ولا تتطلب استعدادات مسبقة ولا تهيؤ.

ز- العـادة: العادة هي تطبع الفرد بعمل معين وتتسم بالدوام وهي مكتسبة لكـــن لا تحمل أحكاما قيمية. وهي مجرد سلوك متكرر لفرد معين بكيفية تلقائية في مواقف محددة، أما القيمة فهي تنظيم أكثر تعقيدا للسلوك وأكثر تجريدا، وتحتوي على أحكـــام قيميـــة للتمييز بين الصح والخطأ. وتتفق "القيمة" و"العادة" في كونهما دوافع وطاقة للســـلوك وتتأثران بالسياق الثقافي للمجتمع.

ح- السلوك:

يرى "آدلر" أنّ الأفراد يتصورون القيم كمكافئ للسلوك. ويرى "موريس" أن القيم هي السلوك المفضل أو المرغوب، ويرى "بارسونز" أن القيم هي فئات توجه الســـلوك.

---

(1) نفس المرجع، ص ص . 28، 41.

(2) عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص. 236.

(3) نفس المرجع، ص. 243.

أن القيم هي محددات للسلوك وهي مفهوم أكثر تجريدا من السلوك، والقيم ليست مجرد سلوك انتقائي بل تتضمن المعايير التي على أساسها يتم التفضيل.[1]

ط- المعتقدات: هي: (القبول الانفعالي لقضية أو مبدأ يعتبره الفرد أساسي ومن الممكن أن تصبح المعتقدات اتجاها إذا كانت هذه المعتقدات مصحوبة بمشاعر وشحنة). المعتقدات هي التصديق الجازم بشيء معين، وهي تصور الفرد ومعرفته حول شيء محدد[2]، يرى "روكتش" أن القيم هي نوع من أنواع المعتقدات، حيث أشار إلى وجود ثلاثة أنواع من المعتقدات وهي:

- **معتقدات وصفية:** تصف موضوع الاعتقاد بالصحة أو الزيف.
- **معتقدات تقييمية:** تصف موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح.
- **معتقدات آمرة أو ناهية:** بواسطة هذه المعتقدات يحكم الشخص على الوسائل والغايات بجدارة أو عدم جدارة الرغبة. وتعد القيم معتقدات آمرة أو ناهية، فهي معتقدات ثابتة نسبيا وتحمل في محتواها تفضيلا فرديا (شخصيا) أو جماعيا (اجتماعيا) لغاية من غايات السلوك.[3]

وتقول "كلوكهون" (Kluckhohn) أن القيم تشير إلى الحسن مقابل الشيء، أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف. ويرى "تشيلد" (Child) أن القيمة تتضمن الاعتقاد بأن موضوعا ما يرضي أو يشبع رغبة لدى الفرد.

تتميز المعارف في القيم عن المعارف التي تتضمنها المعتقدات بالجانب التقويمي، حيث يختار الشخص من بين بدائل في ضوء تقويمه لما هو مفضل أو غير مفضل.[4]

ي- المعيار: هو: إطار مرجعي ينبع من التفاعل بين الأفراد ونحكم بواسطته وفي ضوئه على السلوك في المجتمع[5].

---

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص ص. 38، 42.

(2) محمد دويدار،علم النفس الاجتماعي.أصوله ومبادئه.الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية،1999،ص. 68

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم. دراسة نفسية: الكويت، 1992، ص. 51.

(4) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 33، 41.

(5) جليل وديع، أمراض المجتمع. الأسباب، الأصناف، التفسير، الوقاية والعلاج. بيروت: الدار العربية للعلوم، 1998، ص. 73.

المعايير هي أمور وأوضاع من عمل الناس، ثم مرت في مرحلة من الاختبار والتجريب، فاكتسبت صفة العموم، وبعد ذلك توارثها جيل عن آخر[1].

القيم هي تصورات عما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية، أما المعايير فهي تصورات حول نفس الشيء، ولكن على مستوى الخصوصية (سملر). القيم مرغوب فيها من أعضاء المجتمع وتحدد على أساس مقولات عامة، أما المعايير فتحدد على أساس مقولات خاصة أو نوعية (بارسونز).

تتضمن القيم التفضيلات الإنسانية فهي الأساليب المفضلة لتوعية الناس نحو فئات محددة للخبرة الإنسانية، بينما تتضمن المعايير تصورات إنسانية من الواجبات والالتزامات، وهي قواعد السلوك في مواقف معينة (السيد الحسيني وآخرون).

تحدد القيم التفضيلات الاجتماعية بينما المعايير تعيّن القواعد والواجبات الاجتماعية (الالتزامات) (السيد الحسيني وآخرون).تشير القيم إلى نمط سلوكي مفضل، بينما تشير المعايير إلى نمط سلوكي فقط. القيم داخلية (شخصية) بينما المعايير خارجية عن الفرد.القيم مستويات عمومية للتفضيل والمعايير قواعد خصوصية للسلوك.[2]

س- الحكم الخلقي:

الحكم الخلقي هو الحكم أو القرار الصادر عن الفرد ومدى تطابقه مع المعايير الاجتماعية؛ فإذا كان حكم الفرد بخصوص نمط سلوكي متطابق مع المعايير الاجتماعية، عدّ الفرد متمتعا بحكم خلقي، وإن لم يتطابق عدّ من الأفراد الذين يتمتعون بمستوى أدنى من الحكم الخلقي.[3]

ع- السلوك الخلقي: يشمل السلوك الخلقي تصرفات الفرد في موقف معين، وهو ليس أحكام أو قرارات تصدر من الفرد بخصوص نمط سلوكي معين.[4]

---

(1) زينب محمد شقير، الباثولوجيا الاجتماعية والمشكلات المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،2001، ص.78.

(2) نورهان منير حسن فهمي، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص ص. 95، 96.

(3) محمود شمال حسن، سيكولوجية الفرد في المجتمع. القاهرة: دار الآفاق العربية، 2002، ص ص. 182، 183.

(4) نفس المرجع، ص. 183.

ف- التقويم:

تعني كلمة تقويم: (تقدير ما يساويه الشيء، وهذا التقدير يعتبر تقديرا اقتصاديا بمعنى ما).[1]

ص- الضبط الاجتماعي:

الضبط الاجتماعي هو: (ضبط المجتمع طبقا لأشكال مقررة ومعينة من السلوك لتحقيق الأهداف المرغوب فيها اجتماعيا. وأهم قواعده: العادة، والقانون، والدين، والتربية والقيم الخلقية).[2]

2-6 انساق القيم:

قبل التطرق إلى تعريفات "نسق القيم" لابد من تناول أولا لمفهوم "النسق"، ثم بعد ذلك نقارب مفهوم "نسق القيم":

1-2-6 تعريف النسق: في اللغات الأجنبية جاءت كلمة "نسق" من كلمتين يونانيتين هما: "Sun" و"Stema" ومعناها وضع أشياء بعضها مع بعض في شكل منظم منسق.[3] وتستعمل عدة مقابلات لكلمة "Système" منها:

- سلّم.
- نسق.
- منظومة.
- نظام.
- تنظيم.
- بنية.

وفيما يلي عرض لبعض تعريفات "النسق":

• تعريف "واران" (Warren, 1943): النسق هو: (مجموعة من الأشياء أو الوقائع المترابطة فيما بينها بالتفاعل أو الاعتماد المتبادل).[4]

---

(1) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص. 37.

(2) زينب محمد شقير، مرجع ساق، ص. 92.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 26.

(4) نفس المرجع، ص. 26.

• **تعريف انجلز وانجلز (English and English, 1958)**:

النسق هو (عبارة عن مجموعة أجزاء أو عناصر الكل، وهناك علاقات وتفـــاعلات قائمة بين هذه العناصر. وهي تعمل معا لكي تؤدي وظيفة معينة. ويختلــف النســق في مستوى تعقيده، ودرجة شموليته (من الاتساع إلى الضيق)، وقد تكون أجــزاؤه كــبيرة العدد أو محدودة).[1]

• **تعريف مذكور وآخرون (1973)**:

النسق هو: (مجموعة الأجزاء المرتبة ترتيبا خاصا، والمتصل بعضها ببعض اتصالا بـــه تنسيق لكي تؤدي إلى غرض معين أو لكي تقوم بوظيفة خاصة).[2]

• **تعريف ولمان (Wolman, 1975)**

النسق هو: (مجموعة من العناصر لها نظام معين، وتدخل في علاقات مـــع بعضـــها البعض، لكي تؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد).[3]

• **تعريف عبد اللطيف محمد خليفة (1987)**:

النسق هو: (عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيمـــا بينـــها، لكـــي تـــؤدي وظيفة معينة.ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته ودرجة فاعليتـــه داخل النسق).[4]

• **تعريف النسق حسب فردناند دي سوسير (F. de Saussure) النسق هو**: (التنظيم الذي يجب أن تكون عليه كل لغة في مختلف لحظات وجودها).[5]

• **تعريف برتالانفي (Bertalanffy)**:

النسق هو: (مجموعة من العناصر ذات التبعية المتبادلة أي المرتبطة فيما بينها بشـــكل يؤدي تغيير أحدها إلى تغيير الأخرى، وبالتالي يتبدل المجموع).[6]

---

(1) نفس المرجع، ص ص. 26، 27.

(2) نفس المرجع، ص. 26.

(3) نفس المرجع، ص. 26.

(4) نفس المرجع، ص. 27.

(5)O. Ducrot, J–M. Schaeffer, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, 2eme éd, Paris : Editions du SEUIL, 1995, P. 36.

(6) ر. بودون، ف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع (ترجمة: سليم حداد). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986 ص. 565.

• **تعريف كوندياك (Condillac):**

النسق هو: (نظام تتساند فيه مختلف الأجزاء بصورة متبادلة).[1]

• **تعريف راينال وريونييه (Raynal et Rieunier):**

النسق هو: (مجموعة عناصر مرتبطة ببعضها البعض، ومنظمة وفق هدف معين).[2]

6-2-2 تعريف نسق القيم:

يقال في الفرنسية "Système de valeurs". وفي الإنجليزية "Value system"، ويسمي "دوركيم" نسق القيم باسم "الشعور الجماعي" أو "الشعور الجمعي" (Conscience collective).

وفيما يلي عرض لاهم تعريفات نسق القيم:

• **تعريف انجلز وانجلز (English et English, 1958):**

نسق القيم هو: (مجموعة القيم المترابطة، التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته، ويتم ذلك غالبا دون شعور الفرد).[3]

• **تعريف كاتز وليندقرين (E. G. Katz, 1968. Lindgren, 1973):**

نسق القيم هو: (عبارة عن مجموعة الاتجاهات المترابطة فيما بينها، والتي تنظم في شكل بناء متدرج).[4]

• **تعريف كاظم (1970):**

نسق القيم هو: (عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولويتها، وهو إطار على هيئة سلّم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها).[5]

---

(1) نفس المرجع، ص. 565.
(2)F. Raynal et A. Rieunier, Petit vocabulaire de pédagogie.
(3) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 44.
(4) نفس المرجع، ص. 44.
(5) نفس المرجع، ص. 44.

• **تعريف ولمان (Wolman, 1975):**

نسق القيم هو: (عبارة عن الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد، أو أفراد المجتمع، ويحكم سلوكه أو سلوكهم، دون الشعور بذلك).[1]

• **تعريف روكتش (Rokeach, 1976):**

نسق القيم هو: (تنظيم من المعتقدات يتصف بالثبات النسبي، ويحمل تفضيلا لغاية من غايات الوجود، أو شكلا من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية، وذلك في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة للفرد).[2]

• **تعريف عبد الباسط محمد حسن (1977):**

نسق القيم هو: (مجموعة القيم المتباينة بنائيا ووظيفيا داخل إطار ينظمها ويشملها ويرسم لها تدرجا خاص).[3]

• **تعريف محمد أحمد بيومي:**

نسق القيم هو: (المعايير والمبادئ التي يتمسك بها المجتمع أو أغلب أعضاؤه سواء صراحة أو ضمنيا، وهذا وكل نظام يتضمن قيما أقرّها المجتمع، وعليه فإننا نستطيع أن نتحدث عن قيم اقتصادية وقيم تعليمية وقيم أسرية وهكذا...).[4]

• **تعريف محمد عاطف غيث (1979):**

نسق القيم هو: (مجموعة من الأفكار العملية أو من واقع السلوك، كما أنه عملية التقويم التي عن طريقها يمكننا الوصول إلى هذه الأفكار العملية).

النسق القيمي هو (نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها البعض وتكون كلا متكاملا).[5]

(1 نفس المرجع، ص. 44.

(2) نفس المرجع، ص. 44.

(3) سهير كامل احمد، مرجع سابق، ص. 222.

(4)محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم. مرجع سابق، ص. 158.

(5) محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص. 506.
أنظر أيضا: محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997.

• **تعريف عبد اللطيف محمد خليفة** (1987):

نسق القيم هو: (البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد).[1]

• **انساق القيم هي:** (تصور لآراء ومواقف مقبولة أو مرفوضة، وسلوكات محكوم عليها بالإيجاب أو السلب.ويقال أيضا النظرة إلى العالم) Vision du monde .[2]

6-2-3 الفرق بين نسق القيم وسلم القيم وهرمية القيم:

• **سلم القيم** (Echelle de valeurs):

تعداد للقيم، ويستعمل كمرجعية في إصدار الأحكام أو إتيان السلوكات.

• **هرمية القيم** (Hiérarchie des valeurs): ترتيب الشخص لقيمه من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية.

• **نسق القيم** (Système des valeurs) : التنظيم العام لقيم الفرد والذي من خلاله تتحدد أهمية كل قيمة من هذه القيم، وكيف تنتظم، وما هي علاقة كل منها بالأخرى.[3]

6-3 تعريف التصور:

يقال: في الفرنسية:"Représentation" في الإنجليزية: "Représentation و Présentation"في الألمانية: Vorstellung"في اللاتينية: "Rĕpraesentatĭo"

ويستعمل في العربية، بالإضافة إلى مصطلح "تصور"، مصطلح "تمثل".وفي بعض المؤلفات يضاف إلى كلمة "تصور" كلمة ثانية فيقال مثلا "تصور عقلي" ويسميه فرويد "تصور نفسي" وهناك من يتحدث عن "تصور معرفي" وكذلك "تصور اجتماعي".

إذا أخذنا الكلمة الفرنسية (Représentation) فهي من الفعل (Représente) الذي بدوره أتى من الفعل اللاتيني (Repraesentare) ويعني استحضار أو جعل

---

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص. 77.

(2)http://users.skynet.be/fralica/refer/lexique/dlexgz.htm#valeur

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. مرجع سابق، ص. 45.

الشيء حاضرا (Rendre présent) . وسنحاول فيمايلي تقديم مجموعة من التعريفات لمصطلح "تصور" لكن قبل ذلك سنحاول توضيح مجال أو حقـــل اســـتعمال مفهـــوم "التصور": يستعمل مفهوم "تصور"« Représentation » بمعنيين مرتبطين ببعضهما البعض لكن ينبغي التمييز بينهما.

المعنى 1: يعني التصور المعارف أو المعتقدات المخزنة في ذاكرة الشـــخص. وهـــذا النوع من التصور يمكن أن يتغير تحت تأثير التجربة (الخبرة) والتعليم لكـــن في العمـــوم يملك درجة كبيرة من الثبات.ويستعمل مصطلح "تصور" عوض "معارف أو معتقدات" عندما نريد الإشارة إلى مفاهيم الشخص والأفكار التي يمتلكها في مجال معين.

أما عندما نريد الحديث عن المعارف أو المعتقدات في حد ذاتهـــا (أي في مضـــمونها) فنتحدث عندئذ عن "المعارف أو المعتقدات".يُستعمل مصطلح "معارف" مع المفاهيم التي تستجيب لمحكات علمية، أما المفاهيم الأخرى فيستعمل معها مصـــطلح "معتقـــدات". ويمكن أيضا استعمال مصطلحي "معارف" و"معتقدات" للإشارة لوجهة نظر الشخص: فالمعرفة هي التصور الذي يكون متأكد من صحته (سواء كان صحيح أو خطأ) والمعتقد هو التصور الذي لا يكون متأكد من صحته.

المعنى 2: يشير التصور إلى " بناءات ظرفية صممت ضمن سياق خاص ولغايـــات خاصة، ومن وجهة النظر هذه يصمم التصور انطلاقا من عدد مـــن المعلومـــات الـــتي مصدرها الوضعية ومعلومات مسترجعة من الذاكرة (التصور بمعناه الأول). التصور في معناه الثاني هو نتيجة بناء تفسير.

وسنحاول فيما يلي تقديم جملة من التعريفات لمصطلح "تصور".[1]

· **تعريف أ. براكونييه (A. Braconnier, 1998)**:

(أصبح مفهوم "التصور" في وقتنا الحالي، يعني في آن واحد الفعل النفســـي (بمعـــنى النشاط التصوري) والسلوك المقصود (بمعنى مضمون التصور)).[2]

---

(1) R. Ghiglionne, J.F. Richard, (sous la direction), Cours de psychologie, Tome 1 : Origines et bases, Op.Cit, P. 464.
(2) A. Braconnier, Psychologie dynamique et psychanalyse. Paris : Masson, 1998, P. 110.

يصف فعل التصور (Acte de représentation) وظيفة الفعـــل العقلي.

أما مضمون التصور فيصف نية الفعـــل بمعنى السلوك الصادر عـــن الفعـــل، أي أن التتابع بين فعلين متتاليين مرتبط بالسلوك الناتج عنهما.[1]

* **تعريف برتراند تراودكر** (Bertrand Troadec, 1998):

التصور هو: (السيرورة التي تناسب بين عنصرين حيث يعوّض أحدهما الآخر. وهـــو أيضا نتيجة لهذه السيرورة بمعنى أن التصور يدل على العنصر الذي تم تصوره).[2]

· **تعريف سارج موسكوفيشي** (S. Moscovici, 1975):

(تصور الشيء هو إعادة إحضاره مرة ثانية إلى مجال الوعي، وإعادة إصداره وبنائه رغم غيابه عن المجال البصري).[3]

· **تعريف بياجيه** (J. Piaget):

التصور هو ميكانيزم هام جدا يستعمله الطفل أثناء نموه المعرفي، وهو أداة للمعرفـــة، يسمح للطفل بإعطاء تفسير لما يكتشفه في الوسط الفزيقي الخارجي والوسط الاجتماعي انطلاقا من خبراته (تجاربه) وحركاته (نشاطاته)، والتصور هو أيضا أداة اتصال وتبادل وتنشئة اجتماعية.

· **تعريف فرويد** (S. Freud):

التصور هو : (ما يشكل المضمون الملموس لفعل تفكيري [....] وبالأخص إعـــادة إنتاج إدراك سابق)

· **تعريف فيليكس قافيوت** (F. Gaffiot, 1936):

(يعرف التصور على انه القيام بوضع الشيء تحت العينين).[4]

---

(1) Ibid, P. 110.
(2) B. Troadec, <u>Psychologie du développement cognitif</u>. Paris : Armand Colin, 1998, P. 92.
(3) S. Moscovici, <u>La psychanalyse, son image et son public</u>. Paris : PUF, 1975, P. 56.
(4)F. Gaffiot, <u>Dictionnaire abrégé latin. Français Illustré</u>. Paris : Hachette, 1936, P. 551.

• **تعريف "رولاند شماما" و"بارنارد واندرمارش"**
(R. Chemama, B. Vandermersch, 1998)

التصور هو: (شكل أولي لهما هو منغرس في مختلف أنساق الجهاز النفسي، وما هـو معرض للكبت).(1)

• **تعريف "اوليفييه كونغ"** (O. Koening, 1998): كل نشاط إدراكي يهـدف إلى "التعرف" أو "التعيين" أو "التسمية" يتطلب تنشيط التصورات المخزنة في الذاكرة).(2)

• **تعريف التحليل النفسي** (1997):

التصور هو: (أثر الحدث الوجداني أو المعرفي المعرض للخضوع للكبت في اللاشعور والذي يمثل شكلا أوليا (عنصريا) في الحياة النفسية).(3)

• **تعريف فاخر عاقل** (1979): هو: (مصدر من تصور الشيء، تصور المرء الشيء أي توهم صورته وتخيله، أي صارت عنده صورة وشكل، وهو إحياء الخـبرات السـابقة بصورة داخلية أي على شكل صورة أو مجموعة صور).(4)

• **تعريف جيقليون ومن معه** (R. Ghiglione, J-F. Richard, 1999):

(التصورات هي، أساسا، تفسيرات تعطي دلالة عامة لعناصر ناتجـة مـن الإدراك، بكيفية يأخذ هذا التفسير بعين الاعتبار السياق الخاص للوضعية والمهمة).(5)

• **تعريف جون فرنسوا كامي** (J-F. Camus, 1996):

(يقال عن التصور أنه معرفي إذا كان متكون في مجموعة منظمة، ويمثل علـى الصـعيد الوظيفي معرفة دائمة يمكن من خلالها اتخاذ قرار للقيام بفعل، أو، التي تسـاهم في اتخـاذ القرار).(6)

---

(1)R. Chemama, B. Vandermersch, Dictionnaire de la psychanalyse. Paris : Larousse – Bordas, 1998, P. 370.
(2) O. Houdé et al, Vocabulaire de sciences cognitives. Paris : PUF, 1998, P. 347.
(3) Dictionnaire fondamental de la psychologie, T2, Op.Cit, P. 1106.
(4) فاخر عاقل، معجم علم النفس. ط3، بيروت: دار العلم للملايين، 1979، ص. 56.
(5)R. Ghiglione, J-F. Richard (sous le direction), cours de psychologie, Tome 3 : champs et théories, op.cit, P. 114.
(6)J–F. Camus, La psychologie cognitive de l'attention. Paris: Armand Colin--Masson, 1996, P. 11.

6-4 تعريف التصور الاجتماعي:

ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم "التصورات الاجتماعية" وهذا منذ أول ظهور له سنة 1961 على يد "سارج موسكوفيشي" ثم توالت تعاريف كل من هارزليتش (Herzrich.C, 1969) و"بليسل" و"شيال" (Belisle et Schiele, 1984)، وأبريك (J.C. Abric, 1987) ودواز (Doise. W, 1989) وغيرهم.

ويقابل مصطلح "تصور اجتماعي" مصطلح "Représentation sociale" في الفرنسية، ومصطلح "Social representation" في الإنجليزية.

وسنحاول فيما يلي تقديم عرض وجيز لبعض تعريفات مفهوم "التصور الاجتماعي" وهي كالتالي:

· **تعريف سارج موسكوفيشي** (S. Moscovici, 1961):

التصور الاجتماعي هو: (نسق من القيم، والمفاهيم والممارسات المتعلقة بمواضيع، أو مظاهر أو أبعاد الوسط الاجتماعي، ويسمح ليس فقط باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات وإنما يشكل أيضا أداة لتوجيه إدراك الوضعيات وتصميم الاستجابات).[1]

· **تعريف د. جودلي** (D. Jodelet, 1989):

التصور الاجتماعي هو: (موضوع عقلي، وشكل من العلم التطبيقي، ويتمثل في إدماج خاص لمعلومات مكتسبة عن حدث ما. التصور هو قاعدة معارف صممت اجتماعيا وتساهم في بناء الواقع المشترك لمجموعة اجتماعية.[2]

· **تعريف ولام دواز** (Willem Doise, 1990):

(التصورات الاجتماعية هي مبادئ تولّد اتخاذ مواقف مرتبطة باندماجات خاصة ضمن مجموعة من العلاقات الاجتماعية، ومنظمة للسيرورات الرمزية التي تتدخل في هذه العلاقات).[3]

(1) M-P. Cazals – Ferre, P. Rossi, Op.Cit, P. 46.
(2) Ibid, P. 46.
(3) M-P. Cazals – Ferre, P. Rossi, Op.Cit, PP. 46, 47.

والتصورات الاجتماعية هي: (معارف اجتماعية على عدة أصعدة، فهي تلعب دورا هاما في الحفاظ على الروابط الاجتماعية وهي مشكلة من قبل هذه الروابط وتُخبر بطريقة مباشرة ولكن بالأخص غير مباشرة، عن معرفة حول هذه الروابط).(1)

· **تعريف القاموس الاساسي في علم النفس** (1997):

التصورات الاجتماعية هي: (رؤية محلية ومؤقتة ومشتركة داخل ثقافة معينة، وتسمح بإدراك معرفي لمظهر معين من العالم وتوجيه السلوك بخصوصه).(2)

· **تعريف جودليه** (Jodelet, 2002):

التصورات الاجتماعية هي: (برامج إدراك وبناءات تأخذ منزلة نظرية بسيطة (Théorie Naïve)، تعمل كدليل فعل وشبكة قراءة للواقع، وأنساق الدلالات التي تسمح بتفسير الأحداث والعلاقات الاجتماعية. كما تعبر عن العلاقة التي يربطها الأفراد والجماعات مع العالم والآخرين. وتبرز من خلال التفاعل وأمام الخطاب السائر في الفضاء العام. وتندرج داخل اللغة والممارسات، وتعمل مثل اللغة نظرا لوظيفتها الرمزية والأطر التي تقدمها لحل رموز وتصنيف ما يوجد في هذا العالم).(3)

5-6 تعريف الأسرة:

يقال في الفرنسية: **Famille**، في الإنجليزية: **Family**، في الألمانية: **Familie** اشتقت كلمة "أسرة" في العربية من "الأسر" وهو الشد والربط بقطعة من الجلد تسمى "السير". وفي اللغات الأجنبية اشتقت كلمة **Famille** و**Family** وغيرها من الكلمة اللاتينية **Famulus** و**Familia** وتعني "الخادم". لقد كانت الأسرة في السابق تعني مجموعة الخدم والعبيد الذين يعيشون في نفس المنزل، ثم أصبحت تعني كل الأشخاص الذين يعيشون في المنزل: النساء، الأطفال، الخدم، الخاضعون لسلطة رب الأسرة (Paterfamilias) وفيما يلي عرض وجيز لبعض تعريفات الأسرة وهي كالتالي:

---

(1) R. Ghiglione, J-F. Richard, cours psychologie, Tome 1, origines et bases. Op.Cit, P. 227.
(2) Dictionnaire fondamental de la psychologie, T2. Op.Cit, P. 1110.
(3) J-C. Abric (Sous la direction), Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville Saint – Agne : Éditions ÉRÈS, 2003, P. 148.

· **تعريف جمال مختار حمزة:**

(الأسرة هي ممثلة الثقافة،وهي مرآة تنعكس عليها الثقافة التي توجد فيها بما تحتويه من قيم وعادات واتجاهات اجتماعية، ومنها يتعلم الفرد الصواب والخطأ، ومنها يتعرف على الأساليب السلوكية التي عليه أن يتخذها كأسلوب في سلوكه).[1]

· **تعريف احمد هاشمي:**

(الأسرة هي الأرضية لتكوين الوليد البشري).

· **تعريف حاتم محمد أدم:**

الاسرة هي:(تركيبة اجتماعية اقتصادية تقوم على عناصر بيولوجية وثقافية ونفسية).[2]

· **تعريف نوربار سيلامي** (1983):

الاسرة هي: (مجموعة أفراد تجمعهم روابط الزواج، أو الدم أو التبني، ويعيشون معا تحت سقف واحد، وإذا كانوا منفصلين فهم متفقون على مقر مشترك).[3]

· **تعريف نوربار سيلامي** (1999):

(هي مؤسسة اجتماعية قائمة على أساس الجنسية والميولات الأمومية والأبوية، وتختلف أشكال الأسرة حسب الثقافات (أحادي الزوج(ة)، تعدد الزوجات، تعدد الأزواج... إلخ).[4]

· **تعريف بيرجيس ولوك (Burgess et Loke):**

الاسرة هي: (جماعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج أو التبني ويعيشون حياة واحدة ويتفاعلون كل مع الآخر في حدود أدوار الزوج والزوجة، والأم والأب، والأخ والأخت، ويشكلون ثقافة مشتركة).[5]

---

(1)جمال مختار حمزة، "التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان"، في، مجلة علم النفس، السنة 10، يوليو-أغسطس-سبتمبر، 1996، ص. 138-147.

(2) حاتم محمد آدم، الصحة النفسية للطفل: من الميلاد وحتى 12 سنة. القاهرة: مؤسسة إقرا، 2003، ص. 13.

(3)N. Sillamy, Dictionnaire usuel de la psychologie. Paris : Bordas, 1983, P. 273.

(4) N. Sillamy, Dictionnaire de la psychologie, Op.Cit, P. 108.

(5) محمد يسري إبراهيم دعيس، التربية الأسرية وتنمية المنهج. الإسكندرية.......، 1997، ص. 55.

· **تعريف روبرت ماكيفر: الاسرة هي:** (جماعة تعرف على أساس العلاقات الجنسية المستمرة على نحو ما يسمح بإنجاب الأطفال ورعايتهم).[1]

· **تعريف سناء الخولي** (1988):(مصطلح "أسرة" يقابله في الإنجليزية **"Family"**، وتعني "معيشة رجل وامرأة أو أكثر على أساس الدخول في علاقات جنسية يقرها المجتمع، وما يترتب على ذلك من حقوق وواجبات، كرعاية الأطفال المنجبين وتربيتهم ثم امتيازات كل من الزوجين إزاء الآخر وإزاء أقارهم وإزاء المجتمع ككل).[2]

· **تعريف حنان عبد الحميد العناني** (2000):

الاسرة هي: (مجموعة من المكونات والأدوار المكتسبة عن طريق الزواج والولادة، والأسرة هي مجموعة تتكون من شخصين أو أكثر يرتبطون مع بعضهم البعض بواسطة الدم أو الزواج أو التبني ويعيشون حياة مشتركة).[3]

6-6 تعريف التنشئة الاجتماعية:

6-6-1 التعريفات:

تسمى أيضا "التطبيع الاجتماعي" و"الجتمعة" و"الاندماج الاجتماعي". ويقال في الفرنسية: **Socialisation** وفي الإنجليزية: **Socialization** أو **Social learning** وفي الألمانية: **Sozialisation** أو **Sozialisierungs prozess** أو **Vergesellschaftung**، وفيما يلي عرض لعدد من تعريفات التنشئة الاجتماعية:

· **تعريف حامد عبد السلام زهران** (1977):

التنشئة الاجتماعية هي: (عمليات تعلم وتعليم وتربية تؤدي إلى تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته وتحوّله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وتكسبه صفة الإنسانية).[4]

---

(1) نفس المرجع، ص. 56.

(2) سناء الخولي، الزواج والأسرة في عالم متغير. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1988، ص. 369.

(3) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 53.

(4) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي. ط1، القاهرة: عالم الكتب، 1977، ص. 338.

• **تعريف "هيزرنجتون" و"بارك" (E.M. Hetherington, D.R. Park, 1979):**

التنشئة الاجتماعية هي: (العملية التي تتشكل بها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته حتى تتماثل مع تلك التي تعتبر مناسبة لدوره الحالي والمقبل في المجتمع).[1]

• **تعريف "ستانيسلاس وطومكويكز" و"انيك بارشيرون"**

(Stanislas Tomkiewicz et Annick Percheron, 1983)

التنشئة الاجتماعية هي: (نتيجة تفاعلات الطفل مع أسرته وبصورة أعم مع محيطه. تقوم التنشئة في الأساس على ثلاث ميكانيزمات: تقمص الأولياء ومختلف النماذج الاجتماعية، واستدخال والتكفل بعدد من المعايير والمعارف، وتجريب وتصميم تدريجي لأنماط السلوك والممارسات).[2]

• **تعريف نوربار سيلامي (N. Sillamy, 1983):**

التنشئة الاجتماعية هي: (السيرورة البطيئة والمستمرة التي بواسطتها يستوعب الفرد أنماط التفكير والقيم والسلوكات التي تميز المجتمع الذي ينتمي إليه).[3]

• **تعريف حامد عبد السلام زهران (1984): التنشئة الاجتماعية هي:** (عملية تعلم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية).[4]

• **تعريف محمود ابو النيل (1985):**

التنشئة الاجتماعية هي: (الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة، خاصة الوالدين والمحيطين به من أجل بناء شخصية عامة متوافقة، وذلك في مواقف الرضاعة، والفطام، والتدريب على الإخراج،والنظافة، والغذاء، والتعاون، والتنافس والصراع).[5]

---

(1) أحمد السيد محمد إسماعيل، مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين. ط2، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 1995، ص. 13.

(2)M. Segalen, Sociologie de la famille. Paris : Armand Colin – Vuef, 2002, P. 167.

(3)N. Sillamy, Dictionnaire usuel de la psychologie. Op.cit, P. 636.

(4) أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 14.

(5) نفس المرجع، ص. 15.

• **تعريف أحمد السيد محمد إسماعيل** (1995): **التنشئة الاجتماعية هي:** (عملية تحويل الكائن البشري من كائن بيولوجي، تحركه دوافعه البدائية وإشباعاته إلى كائن اجتماعي من الدرجة الأولى تحركه قيمه ومعاييره واتجاهاته التي أكسبته إياها بيئته المحيطة به، والتي تمثل الأسرة أحد عناصرها الأولى والمهمة... وهذه العملية تكون تبادلية تفاعلية بين الفرد وأسرته وبين الفرد ومجتمعه).[1]

• **تعريف جمال مختار حمزة** (1996):

(التنشئة الوالدية هي إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي ونعني به كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر في الإبن وعلى نمو شخصيته سواء قصدا[*] بهذا السلوك التوجيه أو التربية أولا).[2]

• **تعريف القاموس الأساسي في علم النفس** (1997): **التنشئة الاجتماعية:** (هي سيرورة تكيف الطفل مع الوسط الاجتماعي – الثقافي الذي يعيش فيه).[3]

• **تعريف ف. بران وآخرون** (F. Brin et all, 1997):

التنشئة الاجتماعية هي: (السيرورة التي بواسطتها يستدخل الطفل المعايير، والقيم وقوانين الوسط الذي يعيش فيه ويندمج في الحياة الاجتماعية، وتتم هذه التنشئة في الغالب لما يبدأ الطفل في الخروج من وسطه الأسري إلى روضة الأطفال أو دار الحضانة).[4]

• **تعريف ج. فانسونو** (G. vinsonneau, 2000):

التنشئة الاجتماعية هي: (دينامية تطورية يقوم الفرد من خلالها، مدى الحياة، بنسج علاقات مع محيطه الاجتماعي بغرض امتلاك مكانات وأدوار وضعت له و/أو يطمع الحصول عليها أمام الآخرين ضمن مختلف الجماعات المكونة للمجتمع الموسّع).[5]

---

(1) نفس المرجع، ص. 15.

(*) لا توجد كلمة "قصدا" في التعرف وقد تكون سقطت سهوا أثناء الطباعة وقد وضعتها لاكتمال المعنى.

(2) جمال مختار حمزة، "التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان" في مجلة علم النفس، السنة 10، يوليو – أغسطس – سبتمبر، 1996، ص.140.

(3) Dictionnaire fondamental de la psychologie, T2, Op.Cit, P. 1217.

(4) F.Brin, C. Courrier, E. Lederle, Dictionnaire d'orthophonie. Isbergues (Pas-de-calais) : Ortho-édition, 1997, P. 236.

(5) G. Vinsonneau, Culture et comportement. Paris : Armand Colin-Her, 2000, P. 181.

• **تعريف زينب محمود شقير (2001):**

التنشئة الاجتماعية هي: (العملية التي تساهم في تحول الفرد من كائن عضوي حيواني شهواني ذاتي، إلى كائن حي إنساني اجتماعي، وإلى كائن يساهم ويتمسك ويسير وفق المعايير والقيم الاجتماعية والتقاليد والأعراف السائدة في مجتمعه).[1]

• **تعريف سهير كامل احمد (2001):**

التنشئة الاجتماعية هي: (تفاعل في شكل قواعد للتربية والتعليم يتلقاها الفرد في مراحل عمره المختلفة منذ طفولته حتى شيخوخته من خلال علاقته بالجماعات الأولية (الأسرة، المدرسة، الرفاق،.... إلخ)، وتلقي القواعد والخبرات اليومية من تلك الجماعات لتحقيق التوافق الاجتماعي مع البناء الثقافي المحيط به من خلال اكتساب المعايير الاجتماعية وتشرب الاتجاهات والقيم السائدة حوله).[2]

• **تعريف هنري لوهال و دانيال ميلييه (H. Lehalle et D. Mellier, 2002):**

يشير مفهوم التنشئة الاجتماعية إلى (قيام الشخص بنمذجة تدريجية لشخصيته لتماشي والعادات السلوكية للجماعة التي ينتمي إليها وهي أيضا استدخال لقيم ومعايير ثقافته).[3]

• **تعريف ميشال بورن (M. BORN, 2003):**

التنشئة الاجتماعية هي: (السيرورة التي بواسطتها يصبح الفرد كامل العضوية داخل المجتمع).[4]

• **تعريف هاري جويسون:**

التنشئة الاجتماعية هي: (عملية استدخال لقيم الثقافة السائدة المتوقعة من الفرد في المواقف المختلفة بقصد التوافق مع المجتمع).[5]

(1) زينب محمد شقيز، مرجع ساق، ص. 68.

(2) سهير كامل احمد، مرجع سابق، ص. 247.

(3)H. Lehalle, D. Mellier, Psychologie du développement, enfance et adolescence. Paris : DUNOD, 2002, P. 225.

(4)M. Born, Op.Cit, P. 261.

(5) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 16.

• **تعريف موراي (Murray):**

التنشئة الاجتماعية هي: (العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين رغبات ودوافع الفرد الخاصة وبين مطالب واهتمامات الآخرين، والتي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يعيش فيه الفرد).[1]

• **تعريف بارسونز:** (هي عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحيد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة).[2]

• **تعريف ف.س. الكين (F.S. Elkin): التنشئة الاجتماعية هي:** (العملية التي يتعلم بواسطتها الفرد طرائق مجتمع أو جماعة، ومتى يستطيع أن يتعامل معها، وهي تتضمن تعلم واستيعاب أنماط السلوك، والقيم، والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة).[3]

• **تعريف ف.س. الكين (F.S. Elkin):**

التنشئة الاجتماعية هي: (السيرورة التي بواسطتها يتعلم الشخص معايير مجتمع أو جماعة اجتماعية معينة بحيث يصبح قادرا على ممارسة نشاطه بداخلها).[4]

• **تعريف زيجلر وشيلد:** (يشير مصطلح التنشئة الاجتماعية إلى العملية التي يتم للفرد فيها تنمية أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم وذلك من خلال تفاعله مع الآخرين).[5]

• **تعريف جونسون:**

التنشئة الاجتماعية هي: (عملية تعلم تمكن المتعلم من أداء أدوار اجتماعية معينة، أي هي العملية التي يتعلم فيها الطفل أن يسلك بما يتفق مع ما تتطلبه أدوار اجتماعية معينة، ومع ما يتوقعه أعضاء الجماعة).[6]

---

(1) أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 13.

(2) سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 15.

(3) زينب محمود شقير، مرجع سابق، ص. 67.

(4)Dictionnaire fondamental de la psychologie, T2, Op.Cit, P. 1217.

(5) أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 14.

(6) زينب محمود شقير، مرجع سابق، ص. 67.

- **تعريف سعد جلال:**

هي تشكيل الفرد عن طريق ثقافته حتى يتمكن من الحياة في هذه الثقافة).[1]

- **تعريف محمد المرسي:**

(هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية الـتي تعكس ثقافة مجتمعه).[2]

6-6-2 الفرق بين "التثقف" و"التثاقف" و"التنشئة الاجتماعية" و"التقهقر الثقافي":

أ- **التثقف** (Enculturation) وضعه م. ج. هرزكوفيتز (M.J. Herskovits) سنة 1948، تستعمل هنا التأثيرات التي تحدد سجل سلوكات الطفل الممكنة من ضمن السلوكات المستعملة في بيئة ثقافية معينة. والتثقف هو الكيفية التي يستوعب بها الفرد، منذ الساعات الأولى من ولادته وتقريبا رغما عنه، عادات جماعته وأنسـاقها المرجعيـة وقيمها وهي أيضا سيرورة تشرب، وتتم لاشعوريا[3]، يشبه مصطلح "التثقف" مصطلح التنشئة الاجتماعية (Socialisation)، فالأول يستعمله خاصـة الأنثروبولوجيـون الثقافيين، والثاني يستعمله علماء النفس وعلماء الاجتماع.[4]

ب- **التنشئة الاجتماعية** (Socialisation) تتم عن طريق سيرورة تهدف بشـكل مقصود إلى تشكيل سلوك الفرد ، كتعلم قوانين وآداب السلوك وكيف يتصرف الكبير مع الصغير والصغير مع الكبير.

ج- **التثاقف** (Acculturation) هي مجموعة الظواهر الناتجة عن الاتصال المباشـر والمستمر بين جماعات من الأفراد لها ثقافات مختلفة، وما يُخلفه من تغيرات في الأنمـاط الثقافية لهذه الجماعة أو تلك. و يستلزم هذا المفهوم وجود سيرورة "إعادة تفسـير"، بمعنى أن الشخص يقبل بممارسة تنتمي إلى ثقافة أخرى ويقوم بإدماجها في نسقه القيمي يعني التثاقف أيضا حذف بعض عناصر الثقافة أو إعادة تنظيمها.

---

(1) سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، فدوى أبو رداحة، مرجع سابق، ص. 15.

(2) المرجع السابق، ص. 15.

(3)H. E. Stork, Introduction à la psychologie anthropologique. Paris : Armand Colin-Her, 1999, P. 193.

(4) محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997، ص. 159.

د- **التقهقر الثقافي (Déculturation)** ذكر هذا المصطلح من طرف هـ.أ. سطورك (Helene E. Stork)، سنة 1955 وجعلته المرحلة الثالثة من مراحل التثاقف (مرحلة التثاقف الناجح، شبه التثاقف، والتقهقر الثقافي Déculturation).

وقد لاحظت "ستورك" هذه الظاهرة عند الأمهات المنعزلات المغتربات اللواتي لم يُعلّمن طرق العناية الأمومية في بلدانهن الأصلية، فتظهر اضطرابات في تفاعلهن مع أطفالهن.[1]

3-6-6 الفرق بين التنشئة الاجتماعية(Socialisation) والتثقف (Enculturation):

تتم التربية في آن واحد بكيفية شعورية ولا شعورية، ففي الغالب يتأثر الفرد تأثرا عميقا بأنماط الحياة داخل جماعته وهذا يجعله يؤدي "طبيعيا" هذه المهمة أو تلك دون أن يعرف السبب ولا الدلالة ولا المنفعة، وقد يصبح السلوك منعكسا آليا ويعتبر "طبيعي" أي لم تعد هناك حاجة لتبريره. سيرورة الإشراط هذه تسمى التثقف، وهي التأثير الذي يمارسه المجتمع على الفرد، وهذا التأثير يمتد إلى كل مناحي الوجود.

التثقف يعني انتقال الدلالات الثقافية من الجماعة إلى الفرد، تتجاوز وهذه الدلالات اللحظة الحالية وتستمر زمنيا وهي التي يتقاسمها أفراد الجماعة الموسعة. تتكون الروابط بين الفرد والمجتمع تدريجيا وتتطور شخصيته في اتجاه يسمح له بالاندماج داخل الجسم الاجتماعي (Corps social) وذلك بتبنيه للأدوار التي تناط به، وهي أدوار تتمايز أكثر فأكثر. إذن تحتوي التنشئة الاجتماعية على مجموعة الميكانيزمات التي تستعمل أثناء هذه الفترات المتتالية.[2]

7-6 تعريف التربية:

جاءت كلمة (Education) من الكلمة اللاتينية (Educatio) وهي من أصل الفعل (Educare) وتعني "يربي" (Eduquer) ومن الفعل (Ducere) أي "يقود"

---

(1) H.E. Stork, Op.Cit, P. 193.
(2) G. Vinsonneau, Op.Cit, P. 54, 120.

(Conduire) والحرف الأول (e) يعني "بعيدا عن" (hors de) وبالتالي تعني التربية في اللاتينية "يقود خارجا".[1]

ويقال في الإنجليزي: (Education) وفي الألمانية: (Erzichung).

أما في العربية فقد جاءت كلمة"تربية" من الفعل "ربى" وربى الشيء أي نماه وزاده، وربى الطفل أي أنشأه وغذاه وثقفه وأدبه. ويقال "ربى الولد" (ربا، يربو) أي زاد ونما.[2] وفي يلي مجموعة من تعريفات "التربية" وهي:

· **تعريف جون ديوي** (J. Dewey):(التربية هي الحياة، وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته وتحويل نشاطاته إلى أفعال تقبلها الجماعة التي ينتمي إليها).

· **تعريف دوركيم** (E. Durkheim):

التربية هي: (سيرورة منهجية لتنشئة الأجيال الجديدة واكتساب السلوكات التي تساعد على تكيف الفرد مع محيطه المادي والاجتماعي والسياسي).[3]

· **تعريف بيار بورديو وباسيرون** (P. Bourdieu et J-C. Passeron):

التربية هي: (تكوين الأفراد، ورغم أن هذا التكوين يوصف بالحياد والاستقلالية إلا أنه في الواقع هو إعادة إنتاج للنظام الاجتماعي الموجود).[4]

· **تعريف جون بياجيه:**

التربية هي: (تعلم تدريجي مكيف وفق إمكانات إكتساب الفرد بهدف التنمية المنسجمة لقدراته، والتربية هي فعل منهجي يمارسه الراشد على الطفل وفق تدرج يأخذ بعين الاعتبار النضج النفسي والاجتماعي للمتربي (الطفل)).[5]

---

(1) N. Sillamy, Dictionnaire Usuel de psychologie. Op.Cit, P. 241.

(2) حسين عبد الحميد أحمد رشوان، البناء الاجتماعي الأنساق والجماعات. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 2007، ص. 139.

(3) E. Durkheim, Education et sociologie. Paris : PUF, 19.., PP. 42-51.

(4) P. Bourdieu, J-C. Passeron, La reproduction. Paris : Minuit, 19..., PP. 20-47.

(5) N. Baraquin et col, Op.Cit, P. 101.

• **تعريف جاكلين لافيت (J. Laffitte, 1995):**

التربية هي:(تكوين الكائن البشري وتكوين عقله،وتشكيل الفرد ليحقق إنسانيته)[1]

• **تعريف نوربار سيلامي** (1999):

التربية هي: (فن تنمية خصائص خلقية، وذهنية وفنية وجسدية يملكهـا الطفـل في شكل كامن).[2]

• **تعريف ب. كانوي و ب. مسارشميت:**

التربية هي: (ظاهرة نشيطة تتطور، على الأقل، حتى سن رشد الأطفال).[3]

• **تعريف القاموس الاساسي في علم النفس** (1997):

التربية هي: (فعل يهدف إلى تنمية قدرات الفرد التي تقدر إيجابيا من طرف الجماعة الاجتماعية التي يشارك فيها).[4]

• **تعريف أحمد هاشمي:**

التربية هي: (التأديب والتهذيب، والتنشئة، والتعليم، وهي تعـني بلـوغ الـذروة والرشد، فهي عمل هادف يقوم به الفرد البالغ من أجل التغيير الحسـن في الفـرد أو الشجاعة بدنيا، وفكريا وخلقيا).

• **تعريف بسام هارون ومن معه** (1996):

التربية هي: (عملية إعداد الفرد للحياة إعدادا متكاملا وتزويده بالمهارات وتعديل سلوكه نحو الأفضل ومع ما يتفق من عادات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه).[5]

6-8 أساليب التربية الوالدية:

قبل تقديم تعاريف عن "أساليب التربية" لابد أن نقوم أولا بتقديم تعـاريف لكلمـة "أسلوب" ثم بعد ذلك نقدم تعريف "للأساليب التربوية".

---

(1) Ibid, P. 100.
(2)N. Sillamy, Dictionnaire de la psychologie, Op.Cit, P. 93.
(3)P. Canoui, P. Messerschmitt, O. Ramos, Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Paris : Maloine, 1994, P. 310.
(4)Dictionnaire fondamentale de la psychologie, T1. (A-K)/ Paris : Larousse - Bordas, 1997, P. 412.
(5) بسام هارون، ساري حمدان، فائق أبو حليمة، الرياضة والصحة. الجامعة الأردنية، 1996، ص. 27.

6-8-1 الاسلوب:

يقال في الفرنسية "Style" وفي الإنجليزية "Style" وقد جاءت هذه الكلمة من الكلمة اللاتينية "Stillus" وتعني "مخرز (مثقب) للكتابة على الشمع".

ومن اهم تعاريف مفهوم الاسلوب نجد:

• **تعريف جون دوقيه** (Jean Dugïé, 1995):

الاسلوب هو : (الطريقة الفردية في اختيار وترتيب الجمل والكلمات والصور، وهو أيضا نشاط العقل الذي يعبر بهذا الشكل وهو الأشكال الجمالية المميزة لفترة أو مكان معين، وهو الطريقة الشخصية للفنان وهو طريقة التصرف، وأسلوب الحياة).[1]

• **تعريف ر. شماما وب. واندرمارش:** (الطابع المتفرد للمجريات التي يمكن لفنان أو مجموعة فنانين أن يعطوها لأشكال فنية (تشكيلية) أو بلاغية).[2]

• **تعريف اوسوالد ديكروت وجون ماري شافار** (O. Ducrot, J-M. Schaeffer)

الاسلوب هو: (ناتج عن تنظيم لاختيارات على كل خطاب أن يجريها ضمن عدد من الإمكانات المتضمنة في اللغة والتغيرات التي يحدثها بالنسبة لهذه الإمكانات).[3]

6-8-2 أسليب التربية الوالدية:

هي الطرق التي يتبعها الأولياء لتربية أولادهم وبناهم وتتعدد هذه الطرق باختلاف ثقافة وشخصية الأولياء وفيما يلي سنقدم تعريف لأهم الأساليب التربوية الوالدية وهي:

أ- **الاسلوب التربوي السلطوي** (Style autoritaire):

حسب ديانا بومريند (1967) هو أحد الأساليب التربوية الثلاثة، ويتميز بمستوى مرتفع من التأديب والمتطلبات ومستوى ضعيف من العاطفة والاتصال.[4]

وترى زينب محمد شقير بأنه: (فرض الوالد أو الوالدة لرأيه على الطفل ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين).[5]

---

(1)N. Baraquin et all, op.cit, P. 306.
(2)R. Chemama, B. Vandermersch (sous la direction), op.cit, P. 408.
(3)O. Ducrot, H-M. Schaeffer, Op.Cit, P. 654.
(4)H. Bee, Op.Cit, P. 153.

(5) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 99.

وهناك من يتحدث عن "أسلوب القسوة" والذي تعرفه زينب محمد شقير بأنه: (استخدام أساليب العقاب البدني كالضرب والتهديد والحرمان مما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي).[1]

وهناك من يتحدث عن اسلوب الرفض (عدم التقبل) والذي تعرفه زينب محمد شقير بأنه: (اتجاه أحد الوالدين أو كليهما نحو كراهية طفليهم مما يؤدي إلى عدم إشباع احتياجات الطفل للحنو والانتماء).[2]

ب- الأسلوب التربوي الديمقراطي (Style démocratique):

حسب "بومريند" هو: (أحد الأساليب التربوية الثلاثة، ويتميز بمستوى مرتفع في التأديب، والدفء، والمتطلبات، والاتصال. هذا الأسلوب مشبع بالأبعاد الأربعة (العاطفة، التربية، الاتصال والمتطلبات)).[3]

ج- الأسلوب التربوي المتسامح (Style permissif):

حسب "بومريند" هو: (أحد الأساليب التربوية الثلاثة ويتميز بمستوى مرتفع من العاطفة ومستوى منخفض من التأديب، والمتطلبات، والاتصال).[4]

وهناك من الباحثين من يسمي هذا الأسلوب بـ "التدليل" حيث تعرفه زينب محمد شقير بأنه: (تشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له، مع عدم توجيهه لتحمل أي مسؤوليات تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها).[5]

د- الأسلوب التربوي اللاملتزم أو اللامبالي (Style désengagé ou indifférent):

يعرفه "اليانور ماكوبي" و"جون مارتن" Eleanor Maccoby, John Martin, 1983

بأنه: (أسلوب في التربية يتميز بلامبالاة الأولياء وغياب السند الملائم للطفل).[6]

6-9 تعريف الحدث:

الحدث في اللغة العربية هو "صغير السن"[7].

---

(1) نفس المرجع، ص. 99.

(2) نفس المرجع، ص. 101.

(3)H. Bee, Op.Cit, PP. 153, 155.

(4)Ibid, P. 155.

(5) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 99.

(6)H. Bee, Op.Cit, P. 155.

(7)الفيروزأبادي، القاموس المحيط. ج1. بيروت: دار إحياء التراث العربي- مؤسسة التاريخ العربي، 1997، ص. 267

ويقابل كلمة "حدث" في الفرنسية كلمة **Mineur**، وفي الإنجليزية كلمة Minor[1]، الحدث في القانون يبدأ بسن التمييز وينتهي ببلوغ سن الرشد. ولقد حدد القانون الجزائري الحد الأعلى للحدث تصريحا والحد الأدنى تضمينا: حيث تشير المادة **442** من قانون الإجراءات الجزائرية إلى الحد الأعلى لسن الحدث وهو ثمانية عشر سنة: (يكون بلوغ سن الرشد الجزائي في تمام الثامنة عشر).

وتشير كل من المادة **444** والمادة **456** ضمنيا إلى الحد الأدنى لسن الحدث حيث تنصان على التوالي: (لا يجوز في حالة الجنايات والجنح، أن يتخذ ضد الحدث الذي لم يبلغ الثامنة عشر إلا تدبير أو أكثر من تدابير الحماية والتهذيب) و (لا يجوز وضع المجرم الذي لم يبلغ من العمر ثلاث عشرة سنة كاملة في مؤسسة عقابية ولو بصفة مؤقتة).[2]
ويلاحظ في قوانين الدول العربية والأجنبية تباين في تحديد الحد الأدنى والحد الأعلى للحدث، فقد حددهما كليهما كل من سوريا، والمغرب، والبحرين ولبنان. وأهملت بعض الدول الحد الأدنى مثل فرنسا، والكويت، ومصر والجزائر.

6-10 تعريف الانحراف:

6-10-1 التعريف الإشتقاقي:

أصل كلمة "انحراف" في اللغة "حرف" ويقال "حرف الجبل" أي أعلاه المحدّب. ويقال فلان على حرف من أمره، أي على ناحية منه. وتحريف الكلم عن مواضعه يعني تغييره[3].

لم يذكر مصطلح "انحراف" في القرآن بل ذكر مصطلح "جناح" بمعاني عديدة منها "الإثم" و"الضلالة" و"الميلان". يرتبط التعريف القرآني للانحراف (الجنوح) بتقسيم وضبط سلوك الفرد. لقد ورد لفظ "جناح" ثلاثة وعشرين مرة في القرآن في السورة الآتية: البقرة (10 مرات)، النساء (5)، النور (4)، الأحزاب (2)، الممتحنة (1)

---

(1) المنجد في اللغة والإعلام. بيروت: دار النشر الأهلية، **1982**.

(2)قانون الإجراءات الجنائية. ط2، الجزائر: منشورات دار بارتي، **2002**، ص .

(3) جمال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، **2001**، ص. **21**.

والمائدة(1)[1]، يستعمل بعض العلماء مصطلح "سلوك شاذ" بدلا من "انحراف" لكن علماء الاجتماع يفضلون استعمال مصطلح "انحراف"، أما علماء النفس المرضيين فيستعملون المصطلحان معا.

وسنحاول في هذه الدراسة استعمال مصطلح "انحراف" كمقابل للمصطلح الفرنسي "**Délinquance**" والإنجليزي "**Delinquency**" نظرا لشيوع هذا الاستعمال وسهولته، حيث يستعمل العلماء مصطلح "**Délinquance**" لكن يقصدون به كل "فعل جانح ارتكب من طرف الفرد سواء شخصّه القانون أو لم يشخصه.[2]

6-10-2 التعريف الاصطلاحي:

• **تعريف سبروت (Sprott):**

الانحراف هو: (محاولة من الممثلين* للابتعاد عن القواعد الثقافية المقبولة للسلوك).[3]

• **تعريف كوهين** (1959):**الانحراف او السلوك الانحرافي هو:** (السلوك الذي يعتدي على التوقعات التي يتم الاعتراف بشرعيتها من قبل المؤسسات والنظم الاجتماعية).[4]

• **تعريف ميرتون** (1961):

الانحراف أو السلوك الانحرافي هو: (السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية).[5]

• **تعريف م.ب. كليناارد (M.B. Clinard, 1963):**

الانحراف هو: (سلوك لا يتفق مع توقعات ومعايير السلوك الفردي العامة والمقررة داخل النسق الاجتماعي .. ويشير إلى المواقف التي يتجه فيها السلوك اتجاها مستهجنا أو غير مقبول بالدرجة التي تجعله يتخطى حدود التسامح في المجتمع المحلي)[6]

---

(1) الماوردي، الأحكام السلطانية. ط2، مطبعة البابلي الحلبي، 1968، ص. 192.
(2)M. Born, Op.Cit, P. 21.
* الممثلون: يقصد به الأشخاص المقترفين لفعل منحرف ويقابله في الأجنبية "**Acteurs**".
(3) سامية محمد جابر، سوسيولوجيا الانحراف. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2004، ص. 543.
(4) جمال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سابق، ص. 19.
(5) نفس المرجع، ص. 19.
(6) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص. 540.

• **تعريف ت. بارسونز (T. Parsons, 1970):**

الانحراف هو:(نتاج التفاعل بين التناقضات الوجدانية في النسق الدافعي للأنا والآخر. وعند هذا الحد يكون التفاعل بين التناقضات الوجدانية القائمة في دوافع المشتركين فيه هو مصدر الانحراف).[1]

• **تعريف ت. بارسونز (T. Parsons):**

الانحراف هو: (اضطراب في توازن النسق المتفاعل).[2]

• **تعريف السيد رمضان (1991):**

الانحراف هو: (موقف اجتماعي يخضع فيه صغير السن لعامل أو أكثر من العوامل ذات القوة السببية مما يؤدي به إلى السلوك غير المتوافق أو يحتمل أن يؤدي إليه).[3]

• **تعريف سامية محمد جابر (2004):**

الانحراف هو: (عدم مسايرة المعايير الاجتماعية...... وهو ظاهرة توجد في حياة كل كائن إنساني..... وغالبا ما يتضمن الانحراف امتثالا أو مسايرة لمعايير إحدى الجماعات الفرعية، أكثر من معايير الجماعة الاجتماعية السائدة.

الأشخاص الذين ينحرفون عن بعض المعايير الاجتماعية ليسوا بالضرورة مرضى نفسيا، أي أن الانحراف لا يتضمن بالضرورة مرضا نفسيا أو عقليا. والشخص المنحرف من وجهة نظر مجتمع معين، أو نسق اجتماعي بالذات، قد ينظر إليه باعتباره ممتثلا أو مسايرا، من منظور فلسفي أخلاقي آخر، أو في حقبة تاريخية معينة، وذلك فإن الانحراف ليس مسألة فطرية تظهر في السلوك والاتجاهات، بل أنه ظاهرة للتفاعل الإنساني في وضع معياري معين).[4]

---

(1) نفس المرجع، ص. 83.

(2) مصلح الصالح، النظريات الاجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية. عمان: مؤسسة الوراق، 2000، ص. 32.

(3) جمال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سابق، ص. 19.

(4) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص. 539.

• **تعريف أ.ك. كوهين (A.K. Cohen):**

السلوك المنحرف هو: (سلوك يخالف التوقعات النظامية التي يعتبرها النسق الاجتماعي عامة، ومقبولة وشرعية).[1]

• **تعريف سامية محمد جابر (2004):**

السلوك المنحرف هو: (الذي يتعارض، أو يتصارع مع المستويات والمعايير المقبولة ثقافيا واجتماعيا داخل نسق أو جماعة اجتماعية).[2]

6-10-3 الفرق بين جنوح وانحراف وإجرام وجريمة [3]

(Différence entre "délinquance" et "déliance" et "criminalité" et "crime")

• حسب الاستعمال الفرنسي مصطلحا "جنوح" و"إجرام" يعنيان مجموعة المخالفات التي تقترف في زمن ومكان معينين.

تحدد المخالفات (جرائم وجنح) من قبل القوانين، ونجدها في قانون العقوبات الذي يعكس معايير مجتمع معين. في لغة علماء قانون العقوبات (**Pénalistes**) في البلدان الأوروبية، بالاعتماد على قانون نابليون (**Code Napoléon**): الجرائم هي جنح أكثر خطورة لأنها تدخل إلى السجن لمدة تزيد عن خمس سنوات.

• في علم الإجرام وحسب "يامارلوس" و"كيلانس" (**Yamarellos et Kellens, 1970**): الجريمة هي كل سلوك ضد المجتمع يستوجب تطبيق جزاء ذو طبيعة عقابية تنطق به مؤسسة قضائية هنا نجد أن المفهومين يتوافقان (جنوح وإجرام).

• في الإنجليزية: يعطي مفهوم "جنوح" مجموعة السلوكات المضادة للمجتمع والتي تترجم عدم تكيف الفرد مع المجتمع. هذا المصطلح يستعمل خاصة في حالة الجنح المرتكبة من طرف الشباب. "الجريمة" هو مجموعة أكثر عمومية (شمولية) لكل الجنح،

---

(1) نفس المرجع، ص. 543.

(2) نفس المرجع، ص. 543.

(3)M. Born, Op.Cit, PP. 20, 21.

مهما كانت خطورتها. يمكن إجراء تمييز بسيط بين "جرائم مسجلة" (الأكثر خطورة لأنها تدخل إلى السجن) و"جرائم غير مسجلة".

• يستعمل مصطلحي "الجنوح" و"الإجرام" كمفهومين عاميين متعلقين بالحياة الاجتماعية، وهما مترادفان بصورة كبيرة وبالتالي ففيهما عدة مظاهر وثيقة الصلة بعضها ببعض: الفعل والفاعل والضحية. وهذه الأخيرة (الضحية) لا يمكن تجاهلها لأن لها مكان نشيط داخل هذا النسق ليس فقط في التفاعل المحتمل مع الفاعل (المعتدي) أثناء ارتكابه للفعل ولكن أيضا أثناء كامل السيرورة العقابية **(Processus pénal)**.

• ومن جهته يرى سزابو **(Szabo, 1973)** أنه ينبغي أخذ النسق العقابي **(Système de répression)** بعين الاعتبار حيث أدرك الباحثون، حسب سزابو، أنّ دراسة العوامل الاجتماعية-الاقتصادية أو النفسية للإجرام لا تأخذ بعين الاعتبار سوى جزء من الواقع الإجرامي.

وأن نشاط المؤسسات التي تطبق العدالة والشرطة والمحاكم والمصالح العقابية له دور ويمارس تأثير هام.

• يجمع مصطلح "انحراف" كل تعدي على معيار معين، بدون أن يأخذ "القانون" كمعيار لذلك.

مفهوم "الانحراف"**(déviance)** أكبر اتساعا من مفهوم "الجنوح" **(délinquance)** الذي يرتبط خاصة بالثقافة والمجتمع.

• بالمعنى الضيق "الجانح" **(délinquant)** هو فرد ارتكب فعل يوصف بالجانح**(acte délictueux)** من طرف المجتمع (أو المؤسسات التي تمثله). كل فرد ارتكب فعل جنوح **(acte de délinquance)** ليس بالضرورة في نظر القانون جانحا **(délinquant)**. إن استعمال الكلمات في هذه الحالة صعب للغاية لأن وصف شخص بأنه جانح هو نوع من الوصم **(stigmatisation)** الذي قد تكون عواقبه وخيمة على الشخص.

6-11 تعريف الحدث المنحرف:

6-11-1 التعريف القانوني:

• تعريف جلال الدين عبد الخالق:

الحدث المنحرف هو: (الشخص الذي يعتدي على حرمة القانون ويرتكب فعلا نهى عنه في سن معينة ولو أتاه البالغ لوقع تحت طائلة العقاب سواء كان هذا الفعل مخالفة أو جنحة أو جناية).[1]

• تعريف "نيوماير" (Neumeyer):

قدم تعريفا لعبارة "انحراف الأحداث" فقال: (هي تلك الأفعال المضادة للمجتمع التي يرتكبها أطفال أو أشخاص دون السن القانونية).[2]

• تعريف "دافيد أبراهومسن" (David Abrahumsen):

هو أيضا قدم تعريف لعبارة "انحراف الأحداث" وقال: (أي عمل إجرامي يقوم به الحدث ضد الأشخاص أو الممتلكات ويكون منافيا للقانون).[3]

6-11-2 التعريف النفسي:

• تعريف السيد رمضان (1991):

الحدث المنحرف هو: (ذلك الشخص الذي يرتكب فعلا يخالف أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه وفي البيئة ذاتها، نتيجة لمعاناته من صراعات نفسية لا شعورية تدفعه لا إراديا لارتكاب هذا الفعل الشاذ كالسرقة، أو العدوان، أو الكذب، أو التبول اللاإرادي أو قضم الأظافر.... إلخ).[4]

• تعريف أنور الشرقاوي:

الحدث المنحرف: (هو الصغير الذي يستجيب لعدم توافق بدرجة خطيرة ومتزايدة وبوسائل عدوانية).[5]

---

(1) جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سابق، ص. 24.

(2) جعفر عبد الأمير الياسين، أثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث. بيروت: دار المعرفة، 1981، ص. 33.

(3) نفس المرجع، ص. 34.

(4) جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سابق، ص. 23.

(5) أنور محمد الشرقاوي، انحراف الأحداث. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1986، ص. 30.

· **تعريف إيفي بينات (Ivy Bennet):**

الحدث المنحرف هو: (الطفل الذي يقوم بسلوك مضاد للمجتمع ويكون اجتاز مرحلة الكمون).[1]

6-11-3 التعريف الاجتماعي:

· **تعريف "س. و إ. جلوك" (S. et E. Glueck): الحدث المنحرف هو:** (الشخص الذي يقوم بأفعال متكررة غير قانونية تصدر منه وهو لم يبلغ سن السادسة عشر. ولو ارتكبها الكبار لاعتبرت جرائم، وهذه الأفعال غير القانونية ترتكب نتيجة سوء تكيف الأحداث مع النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه).[2]

· **تعريف "روث كافان" (Roth Cavan):**

الحدث المنحرف هو: (كل طفل أو شاب ينحرف سلوكه عن المعايير الاجتماعية بشكل كبير يؤدي إلى الضرر بنفسه أو بمستقبل حياته أو المجتمع ذاته).[3]

· **تعريف "الشيخ كامل محمد عويضة":**

الحدث المنحرف هو: (ضحية ظروف سيئة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو صحية أو حضارية)[4]، وكثيرا ما يذكر العلماء، عندما يتطرقون إلى مسألة "الحدث المنحرف"، نوعان من الأحداث المنحرفين هما: "المنحرف المزمن" و"المنحرف بالمناسبة" وفيما يلي تعريف لهما:

6-11-4 تعريف المنحرف المزمن (Délinquant de carrière):

يسمى أيضا "المنحرف المزمن"(délinquant chronique) أو "المنحرف بالعادة" **(délinquant d'habitude)**. وهو يقترف عدة أفعال منحرفة في مدة طويلة. ويشير خبراء الإجرام إلى مفهوم "المسار الانحرافي"**(carrière délinquante)**. ويقصد به فترة من حياة المنحرف اقترف فيها عدة أفعال منحرفة، وتتميز بعدد وتواتر

---

(1) جعفر عبد الأمير الياسين، مرجع سابق، ص. 31.

(2) نفس المرجع، ص. 32.

(3) عدنان الدوري، جناح الأحداث المشكلة والسبب. الكويت: ذات السلاسل، 1985، ص. 28.

(4) الشيخ كامل محمد عويضة، مشكلات الطفل. بيروت: دار الكتب العالمية، 1996، ص. 133.

وتنوع وخطورة الأفعال المنحرفة. للمسار الانحرافي سن بداية وسن نهاية أي لهـا مـدة معينة. وتنتمي الأفعال المقترفة في هذه الحالة إلى إجرام خطـير يعـرض الشـخص إلى السجن. يدخل في الغالب "المسار الانحرافي" ضمن أسلوب حياة (**mode de vie**) أو مسيرة انحرافية (**trajectoire délinquante**).(1)

5-11-6 تعريف المنحرف بالمناسبة (Délinquant occasionnel):

هو المنحرف، الصغير أو الكبير، الذي لا يرتكب إلا نادرا أو من وقـت إلى آخـر أفعالا أقل خطورة. في الغالب المنحرف بالمناسبة يقترف فعل أو عدة أفعال منحرفـة في فترة زمنية قصيرة نسبيا، ويمكن تصنيف جزء كبير من "انحراف الأحداث" ضمن هـذا النمط من الانحراف.(2)

ثانيا- التعليق على التعاريف:

أ- **القيم:** نلاحظ في تعريفات القيم التنوع والتعدد حيث أمكن استخراج العديـد من الملاحظات: فقد استعملت القيمة في المجال الفلسفي وتعني ثلاث معاني ممكنة:

- القيمة كاسم مجرد.
- القيمة كاسم ملموس (محسوس).
- القيمة كفعل.

ونجد من أشهر الفلاسفة الذين درسوا أو تطرقوا على القيم، الفيلسوف الأمريكـي "جون ديوي" (**J. Dewey**) (*) حيث أعطى معنيين للفعل "يقيم" أحدهما: يثمن ويقرر وثانيهما تثمين أو تقدير مصحوب بالمقارنة والتأمل. وفي مجال آخر قريب من الفلسـفة وهو المجال الأخلاقي، يرى العلماء المهتمون بـ "القيمة" أنها معيار خلقي، وأي شـيء خيرا كان أو شرا، والقيمة ما يعتبر صحيحا، وجميلا وجيدا. وفي المجال الرياضي تعـني القيمة التكافؤ الحاصل بين متغير معين وعدد رقمي. وفي المجال الاقتصادي تكون القيمة

---

(1) M. Born, Op.Cit, P. 36.
(2) Ibid, P. 36.

(*) – جون ديوي (J. Dewey) : فيلسوف ونفساني وعالم بيداغوجيا أمريكي ولد سنة 1859 وتـوفي سـنة 1952 وهو مؤسس "البراغماتية" وصاحب النظرية البيداغوجية حول "التعليم الذاتي" ومن أهـم كتبـه "المدرسـة والمجتمع" و"الديمقراطية والتربية".

مرادفة للثمن والمنفعة، بل ذهب المختصون إلى المساواة بين "القيمة" و"السعر" فحل هذا الأخير محل الأولى ورأى الاشتراكيون ومنهم "كارل ماركس" و"دوهرنج" أن العمل هو مقياس القيمة، ومن جهته ربط " ريكاردو" بين القيمة وكمية العمل.

ورأى الرأسماليون أن "العرض" و"الطلب" هما اللذين يحددان القيمة، وهذا خطأ لأنهما يحددان درجة انحراف أسعار السوق عن قيمة السلعة. وحرص "نيمارك" على التذكير أن القيمة هي تقدير نسبي للأشياء، وقد أرجعنا بهذا إلى السؤال السائد حول هل القيم نسبية أم مطلقة ؟

وفي المجال السياسي تعني القيم مقاييس أو مبادئ تساعد الشخص على اختيار وتحديد أفعاله. وفي المجال النفسي والاجتماعي نلاحظ أن بعض الباحثين يطابقون بين مفهوم "القيمة" ومفاهيم أخرى مثل: "الاهتمام" و"الحاجة" و"الدافع" و"السلوك" و"الاعتقاد"…. إلخ. وبإجراء تحليل مضمون مختلف تعاريف مفهوم "القيمة" (أنظر الجدول1) أمكن استخراج الخصائص التالية:

القيم هي عبارة عن:

- تصورات معرفية، صريحة أو ضمنية.
- تفضيلات.
- معايير توجه السلوك.
- أفكار أو مبادئ أو مفاهيم مجردة.
- تدل على السلوك المرغوب أو المفيد أو المثالي.

ب- النسق:

تباينت تعاريف الباحثين لمفهوم "النسق" فالبعض قدم تعريفا لسانيا مثل "فردناند دي سوسير"، والبعض أعطى تعريفا بنيويا مثل "برتلانفي"، وهناك من عرفه تعريفا وظيفيا مثل "كونديلاك"، وأخيرا هناك من قدم تعريفا رياضيا إحصائيا. ومن تحليل مضمون هذه التعاريف (أنظر الجدول2) أمكن استخراج الخصائص التالية للنسق:

- هو مجموعة عناصر أو أشياء أو أجزاء.
- منظمة ومرتبة.

-متفاعلة ومرتبطة ببعضها البعض.

-تؤدي غرض أو هدف مشترك.

جدول رقم (1) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "القيمة" وتدل العلامة (×) على وجود "الخاصية"

صاحب التعريف	خصائص التعريف												ملاحظات
	تصور (معرفي، صريح، ضمني)	اهتمام	هدف – غاية	مرجع، معيار، موجه سلوك	مبادئ، أفكار، مفاهيم مجردة	تقييم الأشياء	مكتسبة	معتقدات (عقيدة)	ما هو مرغوب، سلوك مثالي	دافع، ميل، اتجاه	عرف، قانون	تفضيل	
1- "توماس" و"زنانييكي" (1918)													القيم: اجتماعية
2- "بيري" (1926)													القيم: اهتمام
3-"ألبورت" و"فيرنون" (1931)													القيم: اهتمام
4-"نيوكمب" (1952)	×				×								القيم: ضغوط
5-ماسلو" (1954)													القيم: حاجات
6- "موريس" (1956)				×					×				القيم: سلوك مفضل
7- "آدلر" (1956)													القيم: سلوك
8- "روزنبرج" (1957)	×								×				القيم: دافع لاختيار مهنة
9- "مولي"	×												القيمة: تزود الفرد بنزعة إلى العمل
10- "شوارتز"	×												القيم مرتبطة بـ: الحاجات، المطالب، قواعد اجتماعية
11- "دوركيم"						×							القيمة الشيء في آثاره
12-"بارسونز" (1959)				×									القيم: عنصر مشترك في تكوين شخصية +بناء اجتماعي
13-"كلكهوهن" (1959)	×								×				تسمح باختيار أساليب السلوك وأهداف الفعل
14-"كريتش" "كرتشفيلد" (1962)								×	×				القيم: معتقدات
15- "جابر عبد الحميد" (1968)									×				القيم: تأثر في اختيار أساليب ووسائل وغايات العمل
16-"حلمي المليجي" (1970)								×		×			القيمة: عقيدة القيمة: ميل
17-"روكتش" (1973)									×			×	

18-"ماكيني" (1975)										×			القيمة أكثر عمومية من الاتجاه
19-"هولندر" (1976)			×										القيمة هي معيار للسلوك
20-"سيد عبد العال" (1976)			×	×						×			
21-"روكتش" (1980)			×					×	×				اعتقاد مشترك
22-"شوارتز" و"بيلسكي" (1987)			×	×	×			×	×				القيم هرمية حسب أهميتها
23-"ميكيبلي"				× ×	×				×	×			
24-"عباس محمود عوض" (1994)				×			×	×	×		×		
25-"محي الدين مختار"													القيمة تشمل الاتجاه
26- "فيريول" ومن معه (2004)				×									القيم: كينونة وسلوك مثالي
27-"أبو الفتوح رضوان" (1962)						×							
28-"سكوت" (1965)					×	×		×					تربط القيمة بالمعتقدات
29-"دريفر" (1971)				×									القيم هي مقياس كمي
30-"أيزنك" (1971)					×							×	يعتبر القيم والاتجاهات شيء واحد
31-"روكتش" (1976)	×												الإنسان وحده يستطيع تصميمها
32-"حامد زهران" (1977)				×						×			القيم توجه رغباتنا واتجاهاتنا
33-"فيذر" (1979)													القيم: للدوافع
34-"لويس كامل مليكة" (1980)				×		×						×	القيم هي نتاج اجتماعي
35-"بيومي" (1980)				×						×			
36-"حامد زهران" (1984)					×							×	القيم هي تكوين فرضي
37-"عبد اللطيف محمد خليفة" (1987)													
38-"روكتش" و"بال روكتش" (1989)			×					×	×				تعكس القيم المثاليات الأساسية (حرية، جمال، مساواة... إلخ)
39-"شفيق رضوان" (1996)													القيم هي العدد القليل من المثل العليا الأساسية تساعد على تغير السلوك العقلي
40-"عبد اللطيف محمد خليفة" (1979)					×	×						×	
41-"نوربار سيلامي" (1999)		×										×	

صاحب التعريف													ملاحظات
42-"قـــاموس لاروس الكبير" (2000)								×	×				
43-"حنـان عبـد الحميـد الغنـاني" (2000)	×		×	×		×			×				هناك قيم إيجابية وقيم سلبية وهي خاصة بالبشر
44-"سـميح أبـو مغلـي وآخرون" (2002)				×				×					القـيم هـي معـايير وجدانيـة فكرية
45-"ميشــال بــورن" (2003)		×			×	×							

الجدول (2) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "النسق" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف									
	وجود تفاعل بين عناصر	وظيفة	مجموعة أشياء، عناصر، أجزاء	وجود ارتباط وجود علاقة بين عناصر	عناصر كثيرة	عناصر قليلة	عناصر منظمة مرتبة	هدف، غرض	تنظيم نظام	ملاحظات
1- "واران" (1943)	×		×							
2- "انجلـز" و"أنجلـز" (1958)	×		×	×	×	×				
3- "مـذكور" وآخـرون (1973)			×				×	×		
4- "ولمان" (1975)		×	×	×					×	
5- "عبد اللطيف خليفة"	×	×	×							
6- "فردنانـــــــد دي سوسير"									×	يقدم تعريـف لمفهـوم "النسـق" فـي اللغة. نسق اللغة: "التنظيم الذي يجب أن تكـون عليــه اللغــة فــي مختلــف لحظات وجودها".
7-"برتلانفي"			×	×						تغيير أحد عناصر النسق يؤدي على تغير النسق كله.
8- "كونديلاك"			×		×				×	تساند عناصر النسق بعضها ببعضها.
9- "راينــــــــال" و"ريونييه"			×	×			×	×		

ج- نسق القيم:

لا يفرق العديد من الباحثين كثيرا بين مفهوم "القيم" وعبارة "نسق القيم" ومن تحليل مضمون هذه التعاريف (أنظر الجدول 3) أمكن استنتاج أن نسق القيم هو:

- مجموعة من القيم.
- منتظمة وفق سلّم تدرج أو بناء هرمي.
- ترتب حسب أهميتها.
- تتمثل وظيفتها في تنظيم السلوك.

الجدول (3) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "نسق القيم" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف.

صاحب التعريف	خصائص التعريف								ملاحظات
	مجموعة قيم	مترابطة	تنظم السلوك	تنظم سلوك لا شعوريا	مجموعة اتجاهات	سلم تدرج بناء هرمي بناء متدرج	منظمة مرتبة	ترتيب حسب أهميتها	
1- "انجلز" و"أنجلز" (1958)	×	×	×	×					
2- "كاتز" و"ليندفرين"		×			×	×			
3- "كاظم" (1970)	×					×	×	×	
4- "ولمان" (1975)	×			×		×			
5- "روكتش" (1976)									يقدم تعريفا للقيم أكثر منه لنسق القيم. نسق القيم: تنظيم من المعتقدات
6- "عبد الباسط محمد حسن"	×					×			تكون القيم متباينة بنائيا ووظيفيا
7-"محمد أحمد بيومي"									قدم أيضا تعريف للقيم أكثر منه لنسق القيم نسق القيم: "معايير ومبادئ يتمسك بها المجتمع...".
8- "محمد عاطف غيث" (1979)	×	×					×		- مجموعة أفكار عملية. - عملية تقويم. - نموذج منظم للقيم.
9- "عبد اللطيف محمد خليفة" (1987)			×						قدم تعريفا للنسق أكثر منه لنسق القيم. نسق القيم: عناصر تتفاعل لتؤدي وظيفة.
10- صاحب تعريف غير مذكور									هذا تعريف للقيم أكثر منه لأنساق القيم.

د- التصور:

تفاوتت تعاريف العلماء لمفهوم "التصور" والذي يسميه البعض أيضا "التمثل" (أنظر الجدول4). ويرجع هذا التفاوت إلى اختلاف التخصص والمنهج، فقد قدم البعض تعريفا معرفيا مثل "فرويد" الذي رأى بأنّ التصور هو إعادة إنتاج إدراك سابق، و"موسكوفيشي" الذي أشار إلى أنه إعادة إحضار شيء غائب عن مجال الرؤية، و"قانيون" الذي خلص إلى أنه وضع الشيء تحت العينين، و"كينيغ" الذي ذكر أنه تنشيط للتصورات المخزنة في الذاكرة، والبعض الآخر قدم تعريفا ديناميا (تحليل نفسي) مثل "شماما" و"واندرمارش" اللذان يريان أن التصور هو شكل أولي لما هو موجة للكبت داخل الجهاز النفسي(*) للإنسان.

الجدول (4) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "التصور" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف							
	مضمون ملموس للتفكير	إعادة إنتاج إدراك	ميكانيزم نمو معرفي	أداة معرفية	أداة اتصال	تنشئة اجتماعية	أداة تبادل	ملاحظات
1- "فرويد"	×	×						إنتاج إعادة إدراك سابق
2- "بياجيه"			×	×	×	×	×	إعادة تفسير الطفل لما يراه في محيطه
3- "موسكوفيشي"		×						إعادة إحضار شيء غائب عن مجال الرؤية
4- "براكونييه" (1998)								التصور هو في آن واحد النشاط التصوري ومضمون التصور
5- "نراودك" (1998)								يدل على العنصر الذي تم تصوره والسيرورة التي ساعدته على ذلك
6- "قافيوت" (1936)								وضع الشيء تحت العينين
7-"شماما" و"واندرمارش" (1998)								شكل أولي لما هو موجه للكبت (جهاز نفسي)
8- "Koenig" (1998)		×		×				يتطلب تنشيط التصورات المخزنة في الذاكرة

(*) – يتكون الجهاز النفسي (Appareil Psychique) للإنسان من الأنا والأنا الأعلى والهو ويحدث الكبت بواسطة "الأنا" ويعتبر من الميكانيزمات الدفاعية التي يدافع بها الأنا ضد القلق.

9- "تحليـــل نفســـي" (1997)								شكل أولي لما هو موجه للكبت (جهاز نفسي)
10- "فــاخر عاقـــل" (1979)		×						تصور: توهم وتخيل صورة الشيء. هو أيضا إحياء الخبرات السابقة
11- "جيفليون" ومن معه (1999)								تفسيرات لعناصر إدراكية يأخذ التفسير بعين الاعتبار سياق الوضعية والمهمة
12- "كامي" (1996)								يقدم تعريف "للتصور المعرفي"- متشكل في كل منظم.- معرفة دائمة تساعد على اتخاذ القرار.

هـ- التصور الاجتماعي:

يبين الجدول (5) تحليل مضمون مفهوم "التصور الاجتماعي" ويمكن استخراج الخصائص التالية له:

التصور الاجتماعي هو:

- نسق من القيم أو المفاهيم أو المعارف أو الممارسات.
- إدراك معرفي وموضوع عقلي.
- إدماج لمعلومات ومعارف اجتماعية.
- أداة لتوجيه السلوك.

الجدول (5) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "التصور الاجتماعي" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف								
	نسق من القيم و المفاهيم	برامج إدراك	نسق من الممارسات	أداة توجيه للسلوك	موضوع عقلي	إدماج معلومات	معارف اجتماعية	إدراك معرفي	ملاحظات
1- "موسكوفيشـــي" (1961)	×		×	×					يسمح باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات
2- "جودلي" (1989)					×	×			يساهم في بناء الواقع المشترك لمجموعة اجتماعية
3- "دواز" (1990							×		يلعب دور في الحفاظ على الروابط الاجتماعية
4- "القاموس الأساسي في علم النفس" (1997)				×				×	رؤية محلية ومؤقتة ومشتركة داخل الثقافة
5- "جودلي" (2002)		×						.	يبرز من خلال التفاعل وتدرج ضمن اللغة والممارسات

و- الأسرة:

ظهر لنا من تحليل مضمون تعاريف مفهوم "الأسرة" (أنظر جدول 6) أن هناك ثلاث فئات من التعريفات: الفئة الأولى هي التعاريف البنيوية ومثّلها تعريف كل من "نوربار سيلامي" و"حاتم محمد آدم"، وفئة ثانية هي التعاريف الوظيفية ومثلها كل من "جمال مختار حمزة" و"ماكيفر" و"سناء الخولي"، وأخيرا فئة ثالثة هي تعاريف بنيوية ووظيفية في آن واحد ومثلها تعريف "بيرجيس" و"لوك".

الجدول (6) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "الأسرة" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف										
	ممثلة الثقافة	مؤسسة اجتماعية	تحتوي القيم والعادات الاتجاهات	يتعلم منها الفرد	تركيبة اجتماعية اقتصادية	تتكون من عناصر ثقافية بيولوجية ونفسية	مجموعة أفراد	روابط زواج، دم	يعيشون معا	إنجاب	ملاحظات
1- "جمال مختار حمزة"	×		×	×						×	- دور التنشئة والضبط. - قدم تعريفا وظيفيا.
2- "أحمد هاشمي"										×	هي أرضية لتكوين الوليد البشري
3- "حاتم محمد آدم" (2003)					×	×					يدمج عناصر بيولوجية نفسية وثقافية داخل الأسرة
4- "نوربار سيلامي" (1983)							×	×	×		قدم تعريف بنيويا
5- "نوربار سيلامي" (1999)		×									تختلف أشكال الأسرة حسب الثقافات
6- "بيرجيس" و"لوك"							×	×			يقدم تعريفا مزدوجا بنيوي-وظيفي
7-"ماكيفر"							×			×	علاقات جنسية وإنجاب أطفال ورعايتهم
8- "سناء الخولي" (1988)				×				×	×	×	- علاقات جنسية - إنجاب وتربية - حقوق وواجبات
9- "حنان عبد الحميد العناني" (2000)							×	×	×	×	تعريف بنيوي.

ولقد أمكن استنتاج الخصائص التالية لمفهوم ·الأسرة· وهي:

- مؤسسة اجتماعية.
- تتكون من مجموعة أفراد.
- تتميز بخصائص ثقافية وبيولوجية ونفسية.
- تربط أفرادها روابط دم (زواج).
- وظيفتها إنجاب الأطفال وتربيتهم.

ز- التنشئة الاجتماعية:

من خلال تحليلنا لمضمون تعاريف مفهوم "التنشئة الاجتماعية" (أنظر الجدول 7) أمكن استخراج الخصائص التالية:

- هي عملية تعلم وتربية وتقمص للأولياء.
- استعاب قيم وتفكير وسلوكات ومشاعر.
- استدخال واستدماج الثقافة.
- بناء ونمذجة الشخصية.
- تجريب وتصميم أنماط سلوك.

الجدول (7) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "التنشئة الاجتماعية" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف											ملاحظات
	عملية تعلم	تربية أساليب	توافق - تساعدي الاندماج	تعليم	- استدخال الثقافة - دمج الثقافة	نداء الشخصية، نمذجة للشخصية	تشكل المعايير اكتساب المعايير	تقمص الأولياء	استدخال المعايير والمعارف	تجريب وتصميم أنماط السلوك	اكتساب قيم وتفكير وسلوكات ومشاعر	
1- "حامد عبد السلام زهران" (1977)	×	×	×	×	×							
2- "هيزرنجتون" و"بارك" (1979)							×					تشكل المعايير والاتجاهات والدوافع والمهارات
3-ستانيلاس"و"طومكويكز" و"بارشيرون" (1983)								×	×	×	×	ناتجة عن تفاعل الطفل مع أسرته ومحيطه

4-"حامد عبد السلام زهران" (1984)	×		×	×								تهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير المجتمع
5-"محمد أبو النيل" (1985)		×	×			×						خلق شخصية متوافقة (متكيفة)
6-"أحمد السيد محمد اسماعيل" (1995)						×	×		×		×	تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي
7-"جمال مختار حمزة" (1996)		×				×		×				قدم تعريف للتنشئة الوالدية باعتبارها إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية
8-"القاموس الأساسي في علم النفس" (1997)			×									هي سيرورة توافق
9-"ف. بران" وآخرون (1997)			×						×		×	يخطأ لما يحد بداية التنشئة بخروج الطفل إلى الروضة، أو دار الحضانة
10-"فانسونو" (2000)						×					×	دينامية تطورية تحضر الفرد لاكتساب دور ومكانة
11-"زينب محمود شقير" (2001)									×		×	يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي
12-"سهير كامل أحمد" (2001)		×	×	×			×			×	×	تهدف إلى تحقيق توافق الفرد مع البنية الثقافية
13-"هنري لوهال" و"رانيال ميليية" (2002)					×	×	×				×	نمذجة تدريجية للشخصية
14- "ميشال بورن" (2003)			×									بها يحصل الفرد على عضويته الكاملة في المجتمع
15- "هاري جويسون"				×	×							استدخال للقيم بغرض التوافق
16- "موراي"			×									التوفيق بين الرغبات الشخصية ومطالب الجماعة
17- "بارسونز"	×			×	×	×		×				هي عملية مستمرة
18- "ألكين"	×										×	استيعاب مشاعر الجماعة والمجتمع
19- "ألكين"	×										×	سيرورة تساعد الفرد على ممارسة دوره بداخل الجماعة
20- "زيجلر" و"شيلر"	×									×	×	تطوير سلوك اجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين
21- "جونسون"	×		×		×				×			عملية تمكن الطفل من أداء دوره الاجتماعي
22- " سعد جلال"			×		×	×						تساعد الفرد على العيش في محيطه الثقافي.
23- "محمد المرسي"						×						تفاعل اجتماعي لاكتساب شخصية اجتماعية

ج- التربية –الاسلوب- اساليب التربية:

من خلال تحليلنا لمضمون 10 تعريفات لمفهوم "تربية" (أنظر جدول8) توصلنا إلى أن مفهوم "التربية" يتضمن النقاط التالية:

- تكوين الأفراد.
- تأديب وتنشئة الفرد.
- تنمية قدرات ومهارات الفرد.
- عملية تدريجية.
- يساعد على تكيف الفرد مع وسطه ومحيطه.

كما قدمنا ثلاث تعريفات لمفهوم "الأسلوب" حيث رأى جون دوقيه (Jean Dugué) بأنه طريقة التصرف وأسلوب الحياة، أما "شماما واندرمارش" و"ديكورت وشافار" فقدموا تعريفان فنيان ولغويان محضان.

الجدول (8) تحليل مضمون تعاريف مفهوم "التربية" وتدل العلامة (×) على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف								
	هي الحياة	عملية تكيف	تنشئة، تهذيب، تأديب	تكوين وتنمية الأفراد	إعادة إنتاج النظام الاجتماعي السائد	تعلم تدريجي	متدرجة	تنمية القدرات والمهارات	ملاحظات
1- "جون ديوي"	×	×							تحويل نشاط الإنسان إلى فعل مقبول من جماعته.
2- "دوركيم"		×	×						تكيف مع المحيط المادي والاجتماعي والسياسي.
3- "بيار بورديو" و"باسيرو"				×	×				تكوين محايد ومستقل للأفراد بيد أنه في الحقيقة إعادة للنظام الاجتماعي الموجود.
4- "جون بياجيه"						×	×		فعل منهجي يمارسه الراشد على الطفل. يؤخذ نضج الطفل بعين الاعتبار.
5- "جاكلين لافيت"				×					تشكيل الفرد ليحقق إنسانيته.
6- كانوي و مسار شميت								×	تستمر حتى سن رشد الأطفال.
7-"نوربار سيلامي"				×					تنمية خصائص خلقية وذهنية وجسدية.
8- "القاموس الأساسي في علم النفس" (1997)		×						×	تنمية القدرات وتقييمها إيجابيا من الجماعة.
9- "أحمد هاشمي"		×	×						هي تأديب وتعليم وتهذيب وتنشئة.
10- "بسام هارون" ومن معه (1996)		×		×				×	تعديل السلوك مع ما يتفق من عادات وقيم المجتمع.

وعرضنا أربعة أساليب من أساليب التربية الوالدية، يشكل ثلاثة منها (متسامح، تسلطي، ديمقراطي) منها نموذج "بومريند"، والرابع أضافه "إليانور ماكوبي" و"جون مارتن" وهو أسلوب تربوي "لامبالي" أو "لا ملتزم" (أنظر الجدولين 9 و 10).

جدول (9) يمثل أساليب التربية الأسرية حسب بومريند (Baumrind, 1980)

نمط الأسلوب التربوي الوالدي	خصائص الأسلوب التربوي الوالدي	
	الضبط	المساندة
1- أسلوب متسامح (Style Permissif).	منخفض	مرتفعة
2- أسلوب تسلطي (Style Autoritarie).	مرتفع	منخفضة
3- أسلوب ديمقراطي (Style Autoritariste ou Démocratique)	مرتفع	مرتفعة

الجدول (10) يمثل أساليب التربية الوالدية حسب "بومريند" و"ماكوبي – مارتن"

الأسلوب التربوي	خصائصه			
	التأديب	المتطلبات	العاطفة	الاتصال
التسلطي (حسب بومريند)	مرتفع ↖	مرتفع ↖	منخفض ↙	منخفض ↙
الديمقراطي (حسب بومريند)	مرتفع ↖	مرتفع ↖	مرتفع ↖	مرتفع ↖
المتسامح (حسب بومريند)	منخفض ↙	منخفض ↙	مرتفع ↖↖	منخفض ↙
اللامبالي أو اللاملتزم (حسب ماكوبي ومارتن)	منخفض ↙	منخفض ↙	منخفض ↙	منخفض ↙

ط- الانحراف:

تحليل مضمون تعاريف مفهوم "الانحراف" (أنظر الجدول -11-) يبين الخصائص التالية:

- ابتعاد عن القواعد التي وضعها المجتمع للسلوك.
- خروج وعدم مسايرة معايير المجتمع.
- مخالفة واعتداء على التوقعات المشرعة مؤسساتيا.

الجدول 11 تحليل مضمون تعاريف مفهوم "الانحراف" والعلامة (×) تدل على وجود الخاصية في التعريف

صاحب التعريف	خصائص التعريف							ملاحظات
	ابتعاد عن القواعد	مخالفة التوقعات اعتداء على توقعات مشرعة مؤسساتيا	- خروج عن المعايير - عدم مسايرة معايير	سلوك غير متوافق	اتجاه غير مقبول ومستهجن	تفاعل بين التناقضات الوجدانية	اضطراب توازن النسق المتفاعل	
1- "سيروت"	×							ابتعاد عن القواعد الثقافية المقبولة للسلوك.
2- "كوهين" (1959)		×						يستعمل "سلوك انحرافي".
3- "ميرتون" (1961)			×					يستعمل "سلوك انحرافي".
4- "كليناري" (1963)					×			تعدي حدود تسامح المجتمع المحلي.
5- "بارسونز" (1970)						×		تفاعل تناقضات وجدانية الأنا والآخر.
6- "بارسونز"							×	استعمل مفهوم "الانحراف" بصورة أكثر حيادية.
7-"السيد رمضان" (1991)				×				يعتبر الانحراف موقف اجتماعي والمنحرف منفعل لعوامل ذات قوة سببية.
8- "سامية محمد جابر" (2004)			×					- الانحراف هو مسايرة لمعايير جماعة فرعية- ليس بالضرورة مرضا تقنيا أو عقليا.
9- "كوهين"		×						استعمل "سلوك منحرف".
10- "سامية محمد جابر" (2004)			×					استعملت "سلوك منحرف".

ي- الحدث المنحرف:

أظهر تحليل مضمون مفهوم "الحدث المنحرف" (أنظر الجدول 12) أنه شخص دون السن القانوني، ارتكب فعل مضاد للمجتمع أو اعتدى على حرمة القانون، وهذا الشخص يعاني من عدم التوافق النفسي و/أو الاجتماعي مما يجعله ينحرف عن المعايير والقيم التي تبناها مجتمعه أو جماعته الاجتماعية.

الجدول 12 تحليل مضمون تعاريف مفهوم "الحدث المنحرف" والعلامة (×) تدل على وجود الخاصية في التعريف.

صاحب التعريف	خصائص التعريف									ملاحظات
	إعتداء على حرمة القانون	ارتكاب فعل ممنوع مناف للقانون	فعل مضاد للمجتمع	شخص دون سن قانوني	عمل إجرامي ضد ممتلكات أو أشخاص	شخص اجتاز مرحلة الكمون	عدم توافق	استعمال عنف	انحراف عن معايير	
1- "جمال الدين عبد الخالق"	×	×								
2- "نيوماير"			×	×						قدم تعريف لعبارة "انحراف الحدث".
3- "ابراهومسن"		×			×					قدم تعريف لعبارة "انحراف الحدث".
4- "السيد رمضان" (1991)										
5- "أنوار الشرقاوي"							×	×		
6- "بينات"			×			×				
7-"اس. جلوك" و"إ. جلوك"		×		×			×			
8- "كافان"								×		يؤدي إلى ضرر بالذات وبالمجتمع.
9- "الشيخ كامل محمد عويضة"										الحدث المنحرف هو ضحية ظروف.

ثالثا- تقديم التعاريف الإجرائية:

بعد تقديم ومناقشة مجموع التعريفات سنحاول تقديم التعاريف الإجرائية كما سنعمل بها في هذه الدراسة.

1- الاسرة:

الأسرة هي مؤسسة اجتماعية تتكون من الأب والأم وأولادهما وأحيانا تضم الأصول والفروع، وتلعب الأسرة عدة وظائف مثل إشباع الحاجة إلى الجنس والغذاء والأمن والتربية.

2- التنشئة الاجتماعية:

مجموعة الكفاءات والمهارات التي يتعلمها الفرد حتى يكتسب ثقافة وقيم المجتمع الذي يعيش فيه.

3- التربية:

العملية التي من خلالها يقوم الأولياء بتعليم أطفالهم ثقافة وقيم وعادات مجتمعهم حتى يكونوا متكيفين معه.

4- اساليب التربية الوالدية:

هي الطرق التربوية التي يتبعها الأولياء في تربية أبنائهم مثل: (الأسلوب التسلطي، والأسلوب التسامح، والأسلوب الديمقراطي... إلخ). ولقد تم تبني في هذه الدراسة نموذج -بومريند- حول الأساليب التربوية.

5- القيم:

هي تصورات معرفية، تدل على السلوك المرغوب فيه وهي معايير توجه السلوك.

6- انساق القيم:

مجموعة القيم المترابطة التي يتبناها الفرد (ميكرو سوسيولوجي) أو المجتمع (ماكرو سوسيولوجي). توجد داخل كل نسق قيمي بعض القيم التي تسيطر على اتجاه وسلوك الفرد؛ فمثلا هناك الشخص الذي تغلب عنده القيمة الاقتصادية (التجارة والمال) وآخر

القيمة الأخلاقية (التصوف والزهد) وآخر القيمة الاجتماعية (التفاعل والاتصال) وآخر القيمة الجمالية (الرقص والغناء).

7- التصورات الاجتماعية:

هي عبارة عن إدراك معرفي وعقلي لمفاهيم ومعارف وقيم أو ممارسات، يقوم الإنسان بإدماجها بغية استعمالها كأدوات لتوجيه سلوكه.

8- الحدث:

الحدث هو كل شاب جزائري جاوز سن الثانية عشر ولم يبلغ سن الثامنة عشر سنة.

9- الانحراف:

كل فعل خرج عن السواء ويخالف قيم الإسلام ومعايير المجتمع وثقافته وتقاليده وعاداته.

10- الحدث المنحرف:

الحدث المنحرف هو شاب بين الثانية عشر والثامنة عشر ارتكب أوله استعداد لارتكاب أفعال يعاقب عليها القانون، ومن هذه الأفعال: السرقة، وتناول المخدرات، والاعتداء (العنف)، وشرب الخمر والتسكع... إلخ.

خلاصة:

بتحديد إشكالية وفرضيات البحث وبعرض مفاهيمه وشرحها يكون الباحث قد حدد الهيكل العام للدراسة وسيحاول في الفصل الثاني تقديم عرض للدراسات السابقة في مجال القيم وأساليب التربية الأسرية.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

تمهيد:

تساعد الدراسات السابقة الباحث على الإطلاع على نتائج البحوث التي سبقته في موضوع دراسته مما يساعده على تجميع كم معرفي كاف للشروع في البحث.

وفي هذا الفصل الثاني سنحاول عرض 56 دراسة سابقة موزعة كالتالي:

- **دراسات جزائرية:** دراستان.
- **دراسات عربية:** 21 دراسة.
- **دراسات غربية:** 33 دراسة.

1- عرض الدراسات السابقة:

أولا- الدراسات الجزائرية:

1-1 دراسة أحمد الهاشمي (الجزائر، 2004)(1):

- **عنوان الدراسة:** الأنماط التربوية الأسرية والأنماط السلوكية للطفل.

- **أسئلة الدراسة:**

- هل الأنماط السلوكية للطفل ترتبط بالنمط التربوي الأسري ؟
- هل هناك علاقة بين النمط التربوي الأسري وجنس الطفل ؟
- هل هناك علاقة بين النمط التربوي الأسري والمستوى الدراسي للطفل ؟
- هل هناك علاقة بين النمط التربوي الأسري ومستوى التحصيل الدراسي للطفل؟

- **الفرضيات:**

❖ **الفرضية العامة:** هناك علاقة بين الأنماط التربوية الأسرية والأنماط السلوكية للطفل

- **الفرضية الأساسية الأولى:** ترتبط بالنمط التربوي الأسري المرن الأنماط السلوكية الإيجابية للطفل.

---

(1) أحمد الهامشي، علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية. الجزائر: دار قرطبة، 2004، صص 16-170.

- **الفرضية الاساسية الثانية:** ترتبط بالنمط التربوي الأسري المتشدد الأنماط السلوكية السلبية للطفل.
- **الفرضية الاساسية الثالثة:** تعتمد الأسرة في تربيتها لأطفالها على النمط التربوي المتشدد مع الذكور وأطفال ذوي التحصيل الضعيف وأطفال السنة السابعة، وتعتمد على النمط المرن مع الإناث وأطفال السنة التاسعة وأطفال ذوي التحصيل القوي.

وللتحقق من الفرضيات صمّم الباحث استبيان ضمّنه 3 محاور تخدم فرضياته الأساسية، وكان المحور الأول يخص الأنماط التربوية التي يعتمدها الآباء مع أبنائهم وعدد بنوده 16، والمحور الثاني يخص السلوك الشخصي للطفل وعدد بنوده 10، وأخيرا المحور الثالث الذي يعنى بالسلوك الأسري والمدرسي والاجتماعي للطفل وعدد بنوده 30، وبهذا احتوت الاستمارة على 46 بندا بالإضافة إلى 06 أسئلة تخص البيانات الشخصية. وقيس الصدق بطريقة المحكمين والثبات بطريقة التجزئة النصفية والذي تراوح فيه معامل بيرسون بين 0,834 و 0,995 ومعامل سبيرمان براون بين 0,910 و0,998. وتضمن مجتمع الدراسة الأطفال بصفة عامة، أما العينة فضمت تلاميذ في المستوى 7 و8 و9 أساسي من الجنسين. وقد أخذت العينة من 9 إكماليات متوزعة على 5 ولايات غربية جزائرية (عين تموشنت، وهران، سيدي بلعباس، تلمسان، سعيدة) وكان عدد أفراد العينة يقدر بـ 370 تلميذا.

ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- السلوك الشخصي السلبي للطفل يرتبط بالنمط التربوي الأسري المتشدد.
- النمط السلوكي الأسري الإيجابي للطفل يرتبط بالنمط التربوي الأسري المرن.
- نمط السلوك المدرسي السلبي للطفل يرتبط بالنمط التربوي الأسري المتشدد.
- نمط السلوك المدرسي الإيجابي للطفل يرتبط بالنمط التربوي الأسري المرن.
- نمط السلوك الاجتماعي السلبي للطفل يرتبط بالنمط التربوي الأسري المتشدد.
- نمط السلوك الاجتماعي الياجابي للطفل يرتبط بالنمط التربوي الأسري المرن.
- هناك ارتباط بين نمط السلوك العام الإيجابي والنمط التربوي الأسري المرن.

– هناك ارتباط بين نمط السلوك العام السلبي للطفل والـنمط التربـوي الأسـري المتشدد.

2-1 دراسة عباس بوفريوة (قسنطينة 1987):[1]

- **عنوان الدراسة:** الاتجاهات الوالدية وأثرها على انحـراف المـراهقين في المجتمـع الجزائري.

- **هدف الدراسة:** تحاول الدراسة معرفة العوامل المحيطة بالمراهقين "شـباب" والـتي تدفعهم إلى الانحراف، كما تهدف أيضا إلى التعرف على الأسـاليب الناجحـة لعـلاج ظاهرة الانحراف مع التأكيد على دور الأسرة في ذلك.

- **اسئلة الدراسة:** طرح الباحث عدة أسئلة هي:

- هل توجد علاقة بين الاتجاهات الوالدية لدى المراهقين وبين انحرافهم.
- هل يختلف إدراك المراهقين للاتجاهات الوالدية باختلاف الجنس.
- هل يختلف إدراك المراهقين للاتجاهات الواليدية باختلاف المستوى الاجتمـاعي للأسرة.
- هل يختلف إدراك المراهقين للاتجاهات الوالدية باختلاف ترتيبهم الأسري.

- **المنهج:** استخدم المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

- **الأداة:** صممت استمارة بحث ضمت بنود للإجابة علـى تسـاؤولات البحـث ومناقشة فروضه.

- **العينة:** هناك عينتين:

- **عينة احداث منحرفين** وعددهم 147 منهم 100 ذكور و47 إناث، تتراوح أعمارهم بين13 و18سنة، وقد جمعهم الباحث من مركزي إعادة التربية بقسنطينة وسطيف.
- **عينة احداث غير منحرفين:** وعددهم كذلك 147 وبنفس خصائص أفراد العينـة المنحرفة، وقد اختيروا من بعض مدارس ومتوسطات وثانويات مدينة قسنطينة.

---

(1) عباس بوفريوة، الاتجاهات الوالدية وأثرها على انحراف المراهقين في المجتمع الجزائري. رسالة ماجسـتير (غـير منشورة)، جامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع، 1987.

- **النتائج:** ومن النتائج الهامة التي توصل إليها الباحث نجد مايلي:

- إن إدراك الأفراد غير المنحرفين للاتجاهات الوالدية الديمقراطية أكبر من إدراك المنحرفين لها، وهذا يعني ارتباط الانحراف بانعدام الجو الديمقراطي الأسري.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك غير المنحرفين وإدراك المنحرفين للاتجاهات الوالدية الديكتاتورية.
- تتباين الاتجاهات الوالدية نحو النبذ كما يدركها المراهقون المنحرفون بتباين انتماءاتهم الاجتماعية الاقتصادية خاصة بين ذكور الطبقات المتوسطة والدنيا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك المنحرفين الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي فقير للاتجاهات الوالدية الديمقراطية.

ثانيا- الدراسات العربية:

3-1 دراسة نبيلة حنا (1959):

عنوان الدراسة: "الاتجاهات الوالدية وأثرها في تكيف المراهقات".

أجريت هذه الدراسة بالقاهرة سنة 1959 وهدفت إلى معرفة العلاقة بين كل من الإهمال والسيطرة والحماية الزائدة وبين التوافق. طبقت الدراسة على عينة من المراهقات الثانويات، واستعملت بعض مقاييس الشخص التي تدرس التوافق، واستبيان عن أساليب التربية الوالدية. ومن النتائج المتوصل إليها: وجود علاقة بين الأساليب التي يستخدمها الوالدين في معاملتهم للمراهقات وبين مدى توافقهن.[1]

4-1 دراسة نظيمة زين الدين (سوريا 1969):

- **عنوان الدراسة:** "أثر بعض أساليب المعاملة الوالدية في جناح الأحداث في سوريا".
- **العينة:** عينة جانحين (40 فردا مراهقا) وعينة غير جانحين (60 فردا مراهقا).
- **النتائج:** أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه أساليب التربية التي تعرضوا لها والمعاملة التي عوملوا بها من قبل الوالدين[2].

---

(1) كاميليا عبد الفتاح، دراسات وبحوث في علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي، 1995، ص. 117.
(2) كامل محمود عويضة، مشكلات الطفل. بيروت: دار الكتب العالمية، 1996،ص.138.

1-5 دراسة محمد علي حسن (مصر 1970):

- **عنوان الدراسة:** "علاقة الوالدين بالطفل وأثرها على جناح الأحداث، دراسة نظرية تطبيقية لمشكلة الأحداث الجانحين في الجمهورية العربية المتحدة".

- **الفرضيات:** وضع الباحث 3 فرضيات.

• **الفرضية الأولى:** يختلف الجانحون عن غير الجانحين فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه علاقة والدهم بهم، إذ تبدو هذه العلاقة في نظرهم علاقة سيئة، مضطربة، غير ناجحة، ويسودها الإهمال، والنبذ، وعدم التقبل، والحرمان وغيرها من أساليب التربية الخاطئة.

• **الفرضية الثانية:** يختلف الجانحون عن غير الجانحين فيما يتعلق بمشاعرهم واتجاههم بالنسبة لوالديهم، وكذا في تقديرهم لهم، نتيجة لما خبروه ولما تعرضوا له من أساليب التربية والمعاملة الوالدية.

• **الفرضية الثالثة:** يختلف الجانحون عن غير الجانحين في أكثر من نواحي الشخصية، وكذا في أنماط السلوك السائدة لديهم والصادرة عنهم، وتعتبر مظهرا معبيرا عن شخصيتهم وعن الظروف التربوية التي تعرضوا لها خلال حياتهم.

- **المنهج:** الوصفي المقارن.

- **الأداة:** صمم استمارة البحث.

- **العينة:** استعمل عينة تجريبية وعينة ضابطة.

• **العينة التجريبية:** عدد أفرادها 50 حدثا جانحا من مؤسسة الزكاة للرعاية الاجتماعية بالمرج.

• **العينة الضابطة:** 50 تلميذ في المرحلة الإعدادية العملية والإعدادية العامة.

- **النتائج:** لقد تحقق الفرضيات الثلاثة.

1-6 دراسة سعدي لفته موسى (عراق 1973):

- **عنوان الدراسة:** "معاملة الوالدين وعلاقتها بجنوح أبنائهم".

- **الباحث:** كلية التربية –جامعة بغداد– العراق.

- **هدف الدراسة:**

- معرفة أنواع معاملة آباء وأمهات الجانحين وغير الجانحين لأبنائهم.
- معرفة الفروق في أسلوب معاملتهم لأبنائهم وهم في العاشرة من العمر عن معاملتهم وهم في السادسة عشر.

- **فرضيات الدراسة:** وضع الباحث 6 فرضيات هي:

1. يختلف آباء وأمهات الأحداث الجانحين وغير الجانحين في معاملتهم لأبنائهم عندما يكونون بعمر (10) سنوات عنهم بعمر (16) سنة.
2. يستخدم آباء وأمهات الجانحين أسلوب القسوة في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين.
3. يستخدم آباء وأمهات الجانحين أسلوب الدلال في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين.
4. يستخدم آباء وأمهات الجانحين أسلوب الإهمال في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين.
5. يستخدم آباء وأمهات غير الجانحين أسلوب الحزم مع العطف في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين.
6. يظهر التضارب بين القسوة والدلال بين آباء وأمهات الجانحين في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين.

- **المنهج:** استعمال المنهج الوصفي المقارن.

- **الأداة:** صمم استمارة بحث.

- **الوسيلة: الإحصائية:** استعمال اختيار الدلالة "كا^2" (كاي مربع) والنسبة المئوية (%).

- **العينة:** استعمل مجموعتان هما:

- مجموعة تجريبية: تتمثل في 40 عائلة (أب+أم) من مجموع 127 عائلة محجوز أبنائها في المدرسة الإصلاحية ببغداد (أولاد منحرفين).
- مجموعة ضابطة: تتمثل في 40 عائلة (أب+أم) من مناطق سكن المجموعة التجريبية (أولاد غير منحرفين).

- **النتائج:**
- تأكدت الفرضيات 2، 5، 6.
- رفضت الفرضيات 1، 3.
- أما الفرضية الرابعة فتأكد النصف الخاص بالآباء ورفض النصف الخاص بالأمهات.[1]

1-7 دراسة عماد الدين سلطان وآخرين (1979):

كانت دراستهم بعنوان: "الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقته بتوافق الأبناء النفسي". وتوصلوا إلى أن جيل الأبناء أكثر تقدما من الآباء، وكذلك رسوخ القيم لدى أفراد المجتمع.[2]

1-8 دراسة جعفر عبد الأمير الياسين (1981):

- **عنوان الدراسة:** "أثر التفكك العائلي في جنوح الحداث".

أجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد (العراق) وكانت عينتها من الأحداث المنحرفين، وبلغ عددهم 60 (مجموعة تجريبية) وعينة من الأحداث غير المنحرفين وعددهم 60 (مجموعة ضابطة). ومن النتائج التي توصل إليها ما يلي:

- أساليب القسوة والإهمال أكثر انتشارا بين عائلات الأحداث المنحرفين.
- 36,67% من عائلات الأحداث المنحرفين كانت تعيش في خصام مقابل 13,33% عند عائلات الأحداث غير المنحرفين.
- توجد علاقة موجبة بين أساليب التربية الخاطئة وحالات انحراف الأحداث.
- توجد علاقة موجبة بين حالات الخصام الأسري بين الوالدين وحالات انحراف الأحداث.[3]

1-9 دراسة مديحة منصور سليم (1981):

أجريت دراسة بعنوان: "دراسة بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأبناء وتكيّفهم الشخصي". وكان من نتائجها أن هناك ارتباط موجب بين النبذ من الوالدين

---

(1) جعفر عبد الأمير الياسين: مرجع سابق،ص ص. 49-51.

(2) مجدي أحمد محمد عبد الله، مرجع سابق، ص. 68.

(3) أحمد هاشمي، مرجع سابق، ص. 26.

والعدوان لدى الأبناء، وبين التحكم النفسي والعدوان لدى الأبناء، وبين الاستقلال المتطرف من قبل الأب والعدوان من قبل الأبناء الذكور. وفي المقابل هناك ارتباط سالب بين بعد الوالدين والتكيف عند الأبناء، وارتباط سالب بين التحكم النفسي من الوالدين والتكيف عند الأبناء.[1]

1-10 دراسة نعمة عبد الكريم (1981):

توصلت إلى أن الأسرة لها تأثير على تحديد قيم الفرد، وأن آراء الآباء لها قوة جوهرية في خلق نسق قيم عند الأبناء.[2]

1-11 دراسة عبد الله عيش (1988):

- **العينة:** 20 حدثا جانحا.

- **النتائج:** الخلافات الأسرية هي السبب في انحراف الأحداث وهذه الخلافات ناتجة عن اختلاف أساليب واتجاهات الوالدين في التربية.[3]

1-12 دراسة أحمد السيد محمد إسماعيل (1989):

- **عنوان الدراسة:** "دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب الوالدية المختلفة في تنشئة الأطفال، وعلاقة هذه الأساليب بمستوى طموح الأبناء من الجنسين، وذلك من خلال وجهة نظر الأبناء وإدراكهم للطريقة التي يعاملهم بها الوالدين.

ومن الفرضيات التي صاغها الباحث:

- لا توجد علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية التي سيكشف عنها التحليل العاملي ومستوى طموح الأبناء من الجنسين.
- لا توجد علاقة بين مستوى طموح الأبناء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم
- لا توجد فروق بين الأبناء الذكور والإناث في مستوى الطموح.

---

(1) جمال مختار حمزة، مرجع سابق، ص. 140.

(2) مجدي أحمد محمد عبد الله، مرجع سابق، ص. 68.

(3) فوزية أحمد البستاني، كيف نربي أطفالنا. دار النهضة الحديثة، ط2، 1980، ص. 251.

وللتحقق من هذه الفرضيات صمم الباحث مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وانتهى التحليل العاملي لأبعاده وبنوده إلى مقياس يضم 113 بندا تمثل 15 أسلوب من أساليب المعاملة الأبوية و15 أسلوب من أساليب المعاملة الأمومية. كما استعمل استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح.

وتكون عينة الدراسة من 300 تلميذ وتلميذة من الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية (سنة 2 ثانوي) بمختلف مدارس الإسكندرية، وبعد استبعاد الحالات التي لم تستكمل جلسات التطبيق بقي 243 فردا.

ومن النتائج المتوصل إليها:

- ارتبط الدفء الأبوي والاندماج الإيجابي مع الطفل والاهتمام الأبوي بالطفل إيجابيا بمستوى الطموح لديهم، ويلاحظ أن الاندماج الأبوي والاهتمام بالطفل يمثلان مظهران من مظاهر الدفء.
- سلبية وعدم فاعلية العقاب البدني في تنشئة الطفل.
- أهمية منح الأبناء الاستقلال في الوقت المناسب.
- عدم اتساق (انسجام) الأولياء في معاملتهما لأبنائهما والتذبذب في معاملة الأبناء يساعد على ظهور عدم التوافق عند الأبناء وانخفاض تحصيلهم ومستوى طموحهم.
- تباين تأثير أساليب التنشئة لدى الأب والأم.
- تباين تأثير أساليب التنشئة على الابن والبنت.[1]

1-13 دراسة صلاح أبو ناهية (1989):

أجرى صلاح أبو ناهية دراسة حول "العلاقة بين الضبط الداخلي/الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسر الفلسطينية"، وتوصل إلى وجود علاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وبين الاعتقاد في الضبط، وكما أن المعاملة الوالدية السوية التي توفر للطفل الإحساس بالأمن والطمأنينة تحرك دوافعه للتعلم والتجريب والاحتكاك مع المواقف والأحداث في البيئة الخارجية بحرية وجرأة. أما الطفل الذي ترك دون رعاية من قبل الوالدين في مواجهة المواقف والأحداث في البيئة فيفقد

(1) احمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 156.

الثقة بالنفس ويشعر بعدم الكفاءة في مواجهة المواقف الخارجية ويطور اعتقادات متعصبة او توقعات ضبط خارجية.[1]

1-14 دراسة نور الهدى المقدم (1990):

توصلت في دراسة لها أن أطفال الأسر المتفككة يعانون من مشاكل أخلاقية أكثر من أطفال الأسر السوّية.[2]

1-15 دراسة محمد بيومي حسن (1991):

حاول محمد بيومي حسن دراسة التغيرات التي تطرأ على أساليب التربية الوالدية في كل من مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة المبكرة. وانطلق في بحثه من سؤالين هما: هل هناك اختلافات في بعض أساليب الرعاية الوالدية واستمرارية في أساليب أخرى في مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة المبكرة؟ هل هناك اختلافات في بعض أساليب الرعاية واستمرارية في البعض الآخر بين الآباء والأمهات في كل من مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة البكرة؟

كما وضع الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب الرعاية الوالدية في مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة الميكرة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب أخرى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب الرعاية التي يتبعها الآباء والتي تتبعها الأمهات في كل من مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة المبكرة، بينما لا توجد فروق في أساليب أخرى.

ولقد جرت الدراسة الميدانية في أواخر سنة 1991 على 34 طالب متزوج بكلية التربية جامعة الزقازيق و23 طالبة متزوجة من نفس الكلية، كما شملت الدراسة زوجات هؤلاء الطلاب وأزواج هؤلاء الطالبات، وهكذا أصبحت العينة تضم 57 زوج (114 فرد). واستعمل الباحث أداتين لجمع البيانات وهما: استمارة بحث تتضمن بيانات عن

---

(1) سهير كامل احمد، مرجع سابق، ص ص. 60-61.

(2) مجدي احمد محمد عبد الله، مرجع سابق، ص. 68.

الأسرة بكاملها (الأب، الأم، الأولاد) واستبانة الرعاية الوالدية التي صممها الباحث وتأكد من ثباتها وصدقها.

لقد كان هناك تغير في بعض أساليب الرعاية الوالدية واستمرارا لأساليب أخرى، فقد قل سلوك تحكم الوالدين، والتعبير العاطفي الجسمي الذي يعتمد على الضرب أو التهديد، بينما زاد أسلوب الإستقلالية والإنجاز. أما الأساليب التي خضعت للاستمرارية في ومرحلة الطفولة المبكرة مرحلة المراهقة المبكرة فهي إكساب الوالدين القيم للأبناء وقمع العدوان لديهم والقلق عليهم.[1]

16-1 دراسة إبراهيم أحمد السيد عليان (1993):

- **عنوان الدراسة:** "دراسة العلاقة بين القبول/الرفض الوالدي وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين".

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تقديم تفسير لحقيقة هذه العلاقة من خلال استقراء ما يدور بخلد الأبناء من واقع تقديرهم -هم أنفسهم- نحو آباءهم وإدراكهم لسلبيات أو إيجابيات هذه العلاقة. ومعرفة مدى العلاقة بين إدراك الأبناء للقبول/الرفض الوالدي وكل من السلوك التوكيدي والعدوانية لديهم.

- **فرضيات الدراسة:** وضع الباحث خمس فرضيات هي:

1. ترتبط درجات إدراك الرفض الوالدي للأبناء (ذكور-إناث) ارتباطا طرديا موجبا بدرجاتهم في السلوك غير الوكيدي.
2. ترتبط درجات إدراك الرفض الوالدي للأبناء (ذكور-إناث) بدراجاتهم في العدوانية.
3. ترتبط درجات إدراك الرفض الوالدي للأبناء بدرجاتهم في كل من الخصائص النفسية السلبية التالية (العدوان، العداء، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات، عدم الكفاية الشخصية، عدم التجاوب الانفعالي، عدم الثبات الانفعالي، النظرة السلبية للحياة).

---

(1) محمد بيومي حسن، سميرة محمد شند، دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2000، ص ص. 161-181.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التوكيدية مع توقع أن يكون الذكور أكثر توكيدا لذواهم عن الإناث.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في العدوانية، مع توقع أن تكون الفروق لصالح الذكور في كل بعد من أبعاد مقياس العدوانية (عدوان مادي، عدوان لفظي، عدوان غير مباشر، عدوان مباشر).

- **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث خمسة أدوات هي:

- استبيان القبول/الرفض الوالدي: صممه رونالد ب. برونر، وأعدته وترجمته ممدوحة سلامة (1986).
- مقياس التوكيدية للبيئة المصرية. إعداد سامية عباس القطان (1981).
- مقياس العدوانية. إعداد محمد الشريف وأعاد إبراهيم احمد السيد عليان تقنينه.
- استبيان تقدير الشخصية. إعداد رونالد.ب. برونر، ترجمة وإعداد ممدوحة سلامة (1986)
- استمارة بيانات عن التلميذ (التلميذة). إعداد ممدوحة سلامة.

- **عينة الدراسة:** بلغ عددها 207 تلميذ وتلميذة (عدد الذكور 102 والإناث 105) من الصف الثالث الإعدادي والأول والثاني الثانوي، بمدارس مدينة الزقازيق (سنة 91-92)، وتراوحت أعمارهم بين 13-17 سنة بمتوسط قدره 15,04 وانحراف معياري قدره 1,05.

- **الأساليب الإحصائية:** استعمل الباحث: المتوسط الحسابي والوسيط والانحرافي المعياري، ومعامل الالتواء، معامل الارتباط بمتوسط يساوي 15,04 وانحراف معياري يساوي 1,05.

- **النتائج:** تأكدت كل الفرضيات إلا الفرضية الرابعة.[1]

1-17 دراسة جمال مختار حمزة (1996):

كان عنوان الدراسة "التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان" ، وانطلق جمال مختار

---

(1) إبراهيم أحمد السيد عليان، "دراسة العلاقة بين القبول/الرفض الوالدي وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين"، في، مجلة علم النفس. الهيئة العامة للكتاب، عدد 27، يوليو- أغسطس- سبتمبر، 1993، ص ص. 90-92.

حمزة في دراسته من تساؤل عام هو: هل تؤدي التنشئة الوالدية إلى نمو شعور الأبناء بالفقدان؟ وللإجابة على هذا التساؤل اختار الباحث عينة مكونة من 100 تلميذ في الصف الأول من المدارس الثانوية العامة لمحافظة الجيزة (مصر).

وقسم هذه العينة إلى مجموعتين: ضابطة تتكون من 60 تلميذ لا يعانون من أية مشاكل سلوكية، وتجريبية تتكون من 40 تلميذ يعانون من مشاكل سلوكية. ويتراوح سن الأفراد في هذه العينة بين 15 و17 سنة. أما على صعيد الأدوات المستعملة لجمع البيانات فقد صمم الباحث بنفسه مقياسين: مقياس الشعور بالفقدان، ومقياس التنشئة الوالدية من وجهة نظر الابن. وللتحقق من ثبات المقياسين استعمل الباحث طريقة إعادة الاختبار وحصل على ثبات يساوي 0,84 في المقياس الأول و0,82 في المقياس الثاني. أما الصدق فاستعمل في كلا المقياسين الصدق المنطقي وصدق المضمون، وأضاف في المقياس الأول الصدق العاملي وكانت النتيجة توفر المقياسين على صدق مقبول.

ومن نتائج هذه الدراسة أن التنشئة الوالدية السلبية تفرز أنماط سلوكية سيئة عند الأبناء، فهؤلاء يعانون من الشعور بالفقدان. لقد تبين للباحث أن الشعور بالفقدان الذين يعاني منه الأبناء هو نتاج التنشئة الوالدية التي لم تأخذ في اعتبارها للحقائق التربوية النفسية في التنشئة السليمة للأبناء.[1]

1-18 دراسة أحمد محمد بيومي (2000):

كان عنوان الدراسة: "دراسة حول التنشئة الأسرية وتوافق الأبناء".

من أهم الأسئلة التي طرحها:

- ما علاقة الاتجاهات الوالدية في التنشئة (كما يدركها الأبناء) بسلوك الأبناء التوافقي؟
- هل تختلف الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء في كل من مصر وسلطنة عمان ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المصريين والعمانيين في الاتجاهات الوالدة في التنشئة ؟

---

(1) جمال مختار حمزة، مرجع سابق، ص ص. 138-147.

• هل تختلف الاتجاهات الوالدية في تنشئة البنت والابن في كل من مصر وعمان ؟

• هل تختلف أساليب السلوك التوافقي لدى الأبناء المصريين بالمقارنة بالأبناء العمانيين ؟

لقد اختار الباحث عينة من المراهقين من مصر وعمان، ومن الجنسين وعدد أفرادها يقدر بـ 400 (وزعوا بالتساوي على الجنسين وعلى الدولتين)

ومن اهم النتائج المتوصل إليها:

• هناك علاقة سالبة بين اتجاه القسوة والتسلط وأساليب السلوك التوافقي (المثابرة، الكفاح، الاعتماد على الذات، الثقة بالنفس، التعقل، التروي).

• يساعد التسلط (القسوة) الوالدي في تكوين شخصية خائفة دائما، خجولة، حساسة، تشعر بعدم الكفاءة، غير واثقة من نفسها، ومتمردة).

• توجد علاقة سالبة ذات دلالة بين اتجاه التدليل (حماية زائدة) وأساليب السلوك التوافقي (عدم القدرة على تحمل المسؤولية، عدم الالتزام بالقواعد والمعايير الاجتماعية).

• توجد علاقة موجبة ذات دلالة بين اتجاه التقبل (الاهتمام) وأساليب السلوك التوافقي (حسن التوجيه، الحماية من سوء التوافق).

• لا وجود لاختلاف في أساليب السلوك/التوافق عند المصريين ونظرائهم العمانيين إذ يحبذ كلاهما أسلوب التعقل والتروي وبدرجة أقل أسلوب المثابرة والثقة بالنفس. يتقبل الأب المصري والعماني أبنائهم أكثرهم من بناهم، وكذلك الأمر بالنسبة للمرونة في معاملتهم للذكور أكثر من الإناث.[1]

19-1 دراسة عناد أديب العابدي:

كان عنوان الدراسة: "دراسة تحليلية لأثر البنية الاجتماعية في الانحراف في المجتمع الأردني".

أجريت هذه الدراسة على مجموعتين: تجريبية وضابطة.

---

(1) محمد محمد بيومي خليل، سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء، 2000، ص ص. 69-146.

ومن نتائج الدراسة:

- تعتمد أسر الأحداث المنحرفين في تربيتها لأبنائها على أساليب: القسوة، الشدة، التصلب، التسلط، العقاب، التأرجح بين القسوة والإهمال، اللامبالات، الإهمال، الجفاء، الابتعاد، الصرامة، الإكراه، الضرب، السب، التأديب البدني، التأديب المعنوي والتدليل.
- الأساليب الحسنة في التربية أكثر انتشارا عند أسر الأحداث غير المنحرفين.
- 90% من الأحداث الجانحين نشئوا بواسطة أسلوبا تربوي قاسي ومضطرب.
- تعتمد أسر الأحداث غير المنحرفين في تربيتها على أسالي: العطف، الحنان، الحزم مع العطف، الاعتدال، النصح، الإرشاد، الرعاية، المرونة، الثبات في المعاملة، الثواب والتشجيع.[1]

1-20 دراسة محمد السيد عبد الرحمان:

عنوان الدراسة: "أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاستقلال النفسي عن الأبوين في مرحلة المراهقة المتأخرة".

سعت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (السوية وغير السوية) من ناحية والاستقلال النفسي عن الوالدين في مرحلة المراهقة المتأخرة من ناحية أخرى، والمقارنة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاستقلال عن الأبوين في البناء العاملي لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركونها من قبل الأب والأم، وأخيرا دراسة تأثير كل من متغيري الجنس والسن والتفاعل بينهما على أبعاد الاستقلال النفسي عن الأب والأم.

وطبق الباحث أداتين: اختبار "أميو" لأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء، ومقياس الاستقلال النفسي لطلاب الجامعة، وضمت عينته 136 طالبا جامعيا (منهم 80 طالبة) في الفرقتين الثانية والرابعة من أقسام مختلفة بكلية التربية -جامعة الزقازيق-، وتراوحت أعمارهم بين 19-23 سنة، وهم من أسر سوية غير متفككة ويقيمون بصورة دائمة مع الأولياء.

ومن النتائج المتوصل إليها:

---

(1) أحمد هاشمي، مرجع سابق، ص 28.

- هناك علاقة ارتباطية سالبة بين بعض أساليب المعاملة اللاسوية من قبل الأب (الإيذاء الجسدي، الحرمان، القسوة، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، الإشعار بالذنب، النبذ، التدليل) وكل من أبعاد الاستقلال المهني والعاطفي واستقلال الاتجاهات عن الأب، وكل من أبعاد الاستقلال المهني والعاطفي واستقلال الاتجاهات عن الأم.
- هناك علاقة ارتباطية سالبة لبعض أساليب المعاملة اللاسوية من قبل الأم وكل من الاستقلال العاطفي واستقلال الصراعات والاتجاهات عن الأب وأبعاد الاستقلال المهني والعاطفي، واستقلا الصراعات والاتجاهات عن الأم.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب المعاملة السوية من قبل الأب والأم (التسامح، التعاطف، التوجيه للأفضل، التشجيع)، وكل من الاستقلال المهني والعاطفي. واستقلال الصراعات والاتجاهات عن الأب، والاستقلال النهني والعاطفي واستقلال الاتجاهات عن الأم.
- معدل الاستقلال عن الوالدين يتأثر بكل من مظاهر الاستقلال، وجنس الولي (أب-أم) وجنس الطفل (ذكر-أنثى)..
- لا توجد فروق، حسب متغير الجنس والعمر،في أبعاد الاستقلال عن الأب وعن الأم
- لا يوجد تأثير لتفاعل متغيري الجنس والعمر على أبعاد الاستقلال عن الأب.
- لا توجد فروق بين الجنسين في الاستقلال المهني واستقلال الصراعات عن الأم.[1]

21-1 دراسة محمد محمد نعيمة:

- **اسم الدراسة:** "التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية".
- **أهداف الدراسة:**

- الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وبعض سمات الشخصية لدى الأبناء.

---

(1) محمد السيد عبد الرحمن، دراسات في الصحة النفسية. الجزء الثاني: المهارات الاجتماعية -الاستقلال النفسي- الهوية. القاهرة: دار قباء،2004، ص ص. 319-388.

- الكشف عن العلاقة بين الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وسمات الشخصية لديهم (العدوان، القلق، المثابرة والمشاركة الاجتماعية)

- **اسئلة الدراسة:**

1. حصلت هناك علاقة بين الاختلافات الوالدية في التنشئة وسمة القلق ؟
2. حصلت هناك علاقة بين الاختلافات الوالدية في التنشئة وسمة العدوان ؟
3. حصلت هناك علاقة بين الاختلافات الوالدية في التنشئة وسمة المثابرة ؟
4. هل هناك علاقة بين الاختلافات الوالدية في التنشئة وسمة المشاركة الاجتماعية؟

- **الفرضيات:**

- **الفرضية 1**: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاختلافات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وسماتهم الشخصية وهي:القلق، العدوان، المثابرة والمشاركة الاجتماعية.
- **الفرضية 2**: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأباء والأمهات كما يدركها الأبناء وسمات الشخصية وهي: القلق، العدوان، المثابرة، المشاركة الاجتماعية.
- **الفرضية 3**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في إدراكهم للاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية.
- **الفرضية 4**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في سمات الشخصية، وتوجد فروق ذات دلالة بين تفاعل مجموعات المستوى الاقتصادي الاجتماعي والجنس والاختلافات الوالدية في التنشئة في سمات الشخصية.

- **المنهج**: الوصفي.

- **الادوات**: أستخدم 5 مقاييس:

1. مقياس المشاركة الاجتماعية (إعداد: محمد محمد نعيمة).
2. مقياس العدوان (مديحة الغربي).
3. مقياس القلق (أحمد عبد الخالق، مايسه القيال).
4. مقياس المثابرة (محسن العرفان، إلهامي عبد العزيز)

5. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (عبد السلام عبد الغفار، إبراهيم قشقوش).

- العينة: 541 تلميذ وتلميذة 257 (ذ) و284 (أ)، من المرحلة الإعدادية، من محافظة الإسكندرية، تتراوح أعمارهم بين (12–15)، وطبقت الأدوات بصورة جماعية.

- النتائج:

فـ1: ارتباط موجب، سمة العدوان والقلق، وارتباط سالب لسمة المثابرة والمشاركة الاجتماعية.

فـ2: تأكـــدت.

فـ3: نفيـــت.

فـ4: وجود فروق في سمة القلق والمشاركة الاجتماعية، لصالح الذكور في المشاركة الاجتماعية ولصالح الإناث في القلق، عدم وجود فروق في المثابرة والعدوان.

فـ5: تأكـــدت.[1]

22-1 دراسة فادية محمود داوود:

- كان عنوان الدراسة: "العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق الدراسي".

- الأهداف:

- معرفة الارتباط بين نوع التنشئة الوالدية للأبناء وبين تقبلهم لذواتهم والآخرين وتوافقهم الدراسي.

- الفرضيات:

- ترتبط الاتجاهات الوالدية السوية في التنشئة بتقبل الذات والآخرين والتوافق الدراسي ارتباطا موجبا.
- ترتبط الاتجاهات الوالدية غير السوية في التنشئة (تسلط، حماية زائدة، إهمال، تدليل، قسوة، إثارة الألم النفسي، التذبذب، التمييز بين الإخوة) ارتباط سالبا مع تقبل الذات والآخرين.

(1) محمد محمد نعيمة، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية. الإسكندرية: دار الثقافة العلمية، 2002.

- **المنهج:** الوصفي.

- **العينة:** كانت العينة متكونة من 150 تلميذ وتلميذة في الصف الثاني بالمدرسة الإعدادية وتراوح سنهم بين 12 و14 سنة.

- **الادوات:** استعملت عدة أدوات وهي كالآتي:

- اختبار مفهوم الذات للصغار: يتكون من 100 بند.
- اختبار الاتجاهات الوالدية.
- اختبار التوافق الدراسي: يتضمن 72 بند.
- اختبار الذكاء الإعدادي: يحتوي على 50 سؤال.
- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

- **النتائج:**

- لا توجد فروق ذات دلالة بين إدراك التلاميذ والتلميذات لاتجاه التسلط لدى الوالد، بينما توجد فروق ذات دلالة بين إدراك التلاميذ والتلميذات لاتجاه التسلط لدى الوالدة وذلك لصالح التلميذات.
- يكون الابن أكثر تأثرا بممارسة اتجاه الحماية الزائدة من جانب الأب أكثر من البنت، وتكون البنت أكثر تأثر بممارسة اتجاه الحماية الزائدة من جانب الأم أكثر من الابن.
- كانت التلميذات أكثر إدراكا لممارسة اتجاه التدليل من جانب الأم أكثر من التلاميذ.
- كانت التلميذات أكثر إدراكا لممارسة اتجاه الإهمال من جانب الأب أكثر من التلاميذ.
- لا توجد فروق بين إدراك التلاميذ والتلميذات لاتجاه القسوة وإثارة الألم النفسي والتذبذب عند الآباء و/أو الأمهات.[1]

1-23 دراسة عبد الرحمان العيسوي (مصر):

- **عنوان الدراسة:** "السمات الشخصية والظروف الاجتماعية للأحداث الجانحين".

---

(1)حايجة عائشة، لعلاونة سهام، بوعلاق رزيقة، المعاملة الوالدية ومشكلات التوافق عند الطفل. مذكرة ليسانس (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع، جامعة باجي مختار، عنابة، 2000، ص ص 7، 8.

- **أسئلة الدراسة:**

- ما هي أسباب دخول الأحداث إلى مؤسسة ودار رعاية الأحداث ؟
- ما هي أسباب الفشل المدرسي للحدث ؟
- ما هي أسباب انحراف الأحداث ؟
- ما هي أساليب معاملة الأولياء والإخوة للحدث ؟
- ما هي الحالة الاجتماعية وما تأثير الأمراض النفسية والعضوية على انحراف الحدث.

- **المنهج:** المنهج الوصفي والإحصائي.

- **الأداة:** صمم الباحث استمارة وتأكد من صدقها وثباتها.

- **العينة: اختيار الباحث عينتين:**

- عينة أحداث منحرفين وكان عددهم 120، 110 ذكور و10 إناث، ويتراوح عمر الأفراد بين 7 و19 سنة.
- عينة أفراد أسوياء وكان عددهم 200 تتراوح أعمارهم بين 12 و16 سنة.

- **حدود البحث المكانية:** أخذت عينة الأحداث المنحرفين من مؤسسات ودور رعاية الأحداث بالإسكندرية، أما عينة الأسوياء فأخذت من مدرسة محرم بكر الإعدادية ومدرسة سدوان الثانوية بالإسكندرية.

- **النتائج:** من النتائج الموصل إليها مايلي:

- إن كبر حجم الأسرة يؤدي إلى صعوبة توفير الرعاية الأبوية.
- معظم آباء الجانحين من أصحاب مهن الطبقة الدنيا.
- يعيش الأحداث الجانحين في ظروف أسرية سيئة: كالطلاق، أو الترمل، أو الانفصال أو إعادة الزواج.
- مسكن الجانح الحدث ضيق لا يزيد عن غرفة أو غرفتين رغم حجم الأسرة الكبير.
- أكثر من عُشر الأحداث الجانحين تدمن أسرهم مخدرا أو تشرب خمرا.
- عُشر الأفراد لهم أب ذو سوابق إجرامية.
- أكثر من نصف الأفراد يعاني من تشدد الأب (عقاب).

- خُمس عينة الأحداث المنحرفين طرد في يوم من الأيام من المترل.
- العينة السوية تعيش في أسر متماسكة وتقل فيها نسبة الطلاق والانفصال، ويتلقى الأطفال معاملة حسنة من جانب الأولياء والإخوة، وأخيرا العلاقة بين الأب والأم في العينة السوية أحسن بكثير مما هو الحال في العينة المنحرفة.

ثالثا- الدراسات الغربية:

24-1 دراسة بولدوين ومن معه (Boldwin et al, 1949)

حاولت هذه الدراسة معرفة أثر معاملة الوالدين في تكيف الأبناء وأساليب هذا التكيف.

وقد اعتمد الباحثون على ثلاثة انماط من المعاملة الوالدية وهي:

- القبول أو النبذ.
- العقاب أو الإرشاد.
- الديمقراطية أو التسلط.

ومن نتائج هذه الدراسة:

- الاطمئنان ينشئ طفل حسن التكيف.
- تقبل الطفل يعطي تنشئة له أحسن من الطفل الذي يعاني النبذ.
- أسلوب الإرشاد مع الطفل أفضل من العقاب البدني.
- الاعتدال في الشدة في معاملة الطفل يرتبط ارتباط موجب بثقته في نفسه في المستقبل.
- الطفل المساير مع رعايته أفضل من الذي يستعمل معه الضغط والإكراه.[1]

25-1 دراسة "سيرز" و"ماكوبي" و"لوين"

(Sears, Maccoby, Lewine, 1957)

تمت هذه الدراسة سنة 1957 وتوصلت إلى أن إهمال ولامبالاة الأمهات يرتبط ارتباطا موجبا مع عدوان الطفل.[2]

---

(1) أحمد هاشمي، مرجع سابق، ص. 24.

(2) المرجع نفسه، ص. 23

1-26 دراسة ليديا جاكسون (L. Jackson, 1950)

كان عنوان الدراسة: "العلاقات الأسرية كما يدركها الأبناء الأسـوياء والعصـابيين والمنحرفين"، وأجريت على عينة تضم 110 طفل من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم بين 6 و12 سنة، ومن نتائجها؛ أن الأطفال العصابيين والمنحرفين يصفون أوليائهم بأنهم نابذون لهم ولذلك يشعرون بالعداوة ضدهم.

1-27 دراسة ب. موسن ومن معه (P. Mussen et al, 1963)

كان عنوان الدراسة "تأثير العلاقة أب-ابن في شخصية واتجاهات الأبن المراهـق"(*)، وأجريت على مراهقين ذكور تتراوح أعمارهم بين 11 و17 سنة، ومن النتائج المتوصل إليها مايلي: كان الأبناء الذين يتصورون أن أوليائهم لم يعطوهم عطفا كافيا أقل تحمـلا للمسؤولية، وأقل اندماجا في المجتمع وأكثر حساسية وأكثر توترا وقلقا، كما أنهم كانوا أقل ثقة في النفس وأكثر شغبا وعراكا.[1]

1-28 دراسة بان (Penn, 1973)

وجد "بان" في دراسته حول "القيم والاتجاهات كمقياس للفروق بين الأجيـال"، أن الأبناء وأوليائهم لهم نفس النسق القيمي، وأن الفروق بين الأجيال في القيم هي تكاملية أكثر منها جوهرية.[2]

1-29 دراسة هايدل (Haidle, 1974)

كان عنوان الدراسة: "دراسة مقارنة لإدراك المراهقين الجانحين وغير الجانحين لعلاقاتهم بآبائهم". وكانت النتائج المحصل عليها كالآتي:

- يؤثر الآباء في النمو السوي لأبنائهم والابتعاد بهم عن الانحراف.
- إن السلوك المنحرف هو سلوك مكتسب وليس فطري.
- يرجع السلوك المنحرف إلى فشل الأسرة (المترل) في إشباع حاجات الأبناء للأمن والحب والعطف.

(*) "The influence of "father – son" relations lnp on adolescent personality and attitudes".

(1) جمال مختار حمزة،، مرجع سابق، ص. 139.

(2) مجدي احمد محمد عبد الله، مرجع سابق، ص. 68.

1-30 دراسة بورطوا (Pourtois, 1979)

حاولت هذه الدراسة علاقة أنماط التفاعل اليومي مع أساليب الأمهـــات في تربيـــة أطفـــالهن. ولهذا الغرض تناولت طريقة الأمهـــات في تعليم أطفالهن مهمـــة جديـــدة (كيف تعلم الأم ابنها نشاط معين؟).

لقد تبين أن الأمهات المتعلمات يقبلن بسهولة السماح لأطفالهم المحاولة عدة مـــرات (Tâtonner) وتتدخلن لإعطاء الطريقة التي يمكن إتباعها، أما الأمهات الأقل تعلمـــا فتسرعن إلى تنفيذ المهمة بمجرد ملاحظتهن التردد عند أطفالهن.

كما لوحظ وجود ارتباط بين أسلوبي الأمهات التربـــويين والفـــروق في القـــدرات الذهنية والاكتسابات المدرسية عند الأطفال لصالح الأسر الأكثر تعلما.[1]

1-31 دراسة بومريند 1 (Baumrind, 1980)

أجرت بومريند دراستها حول أساليب التربية الأسرية التي تتبعها عينة من الأوليـــاء الأمريكيين، واعتمدت على بعدين: الضبط الذي أشرت له بدرجة السماح أو الإلـــزام الوالدي، والمسانـــدة الذي أشرت له بدرجة الدفء العاطفي أو الرفض الوالـــدي.

وتوصلت إلى وجـــود ثلاثـــة أساليب تربويـــة هي: "الأسلـــــوب المتسامـــــح"، الذي يتميز بضبط منخفض ومساندة مرتفعة، و"الأسلوب التسلطي"، المتميـــز بضـــبط مرتفع ومساندة منخفضة وأخيرا "الأسلوب الديمقراطي"، الذي يتميز بضبط ومســـاندة مرتفعين.[2]

1-32 دراسة بوميند 2 (Baumrind, 1980)

أجرت بومريند دراسة قيمة حول الأساليب التربوية السائدة داخل الأسر وتوصلت إلى ثلاثة أساليب: ديمقراطي، تسلطي ومتســـامح. ولاحظـــت أن أســـلوب التربيـــة الديمقراطية هو المرتبط أكثر بسلوكات إيجابية أجتماعيا مثل: التفاعلات الأكثر ودية مع الأقران، واستقلالية مع تبادلات تعاونية مع الراشدين، ودافعية للنجاح، وضبط للنفس.

---

(1)M. DURU-BELLAT, A.VAN ZANTEN, Sociologie de l'école,2ème ed, Paris: Armand colin-vuef 2002,P174.
(2)Ibid, P. 173.

هذه السلوكات الإيجابية يسميها "بوكاتكو" و"داهلر" (Bukatko et Daehler, 1992) "الكفاءة الإجرائية" (Compétence instrumentale).

أما الأطفال الذين يوجدون في أسر تسلطية وتسامحية فيبدون أقل تحملا للمسؤولية وأكثر تبعية. كما لاحظت "بومريند" الحزن عند أطفال الأولياء التسلطيين مع ميل للعدوانية عند الذكور، أما أطفال الأولياء التسامحيين فكانوا أقل ضبطا وأقل ثقة في النفس.[1]

1-33 دراسة لوتري (J.Lautrey, 1980)

كان عنوان الدراسة: "الطبقة الاجتماعية: الوسط الأسري والذكاء".

طبق هذا التحقيق في فرنسا وأهتم بالنسق التربوي الأسري، وكان هدف الدراسة التعرف على الآثار المتشابكة لعدة متغيرات على النمو الذهني للأطفال. استعمل لوتري أداة الاستبيان (Questionnaire) وتحصل على حوالي 1385 استجابة لأطفال ذكور في سن العاشرة.

لقد قدر النسق التربوي الأسري وفق ثلاثة أنماط من البنينة وتتمثل في:

- **بنينة ضعيفة** (Structuration faible): لا توجد قاعدة، أي لا يعرف الطفل هل بإمكانه التفرج على التلفزيون أو الخروج للعب... إلخ.

- **بنينة مرنة** (Structuration souple): توجد هناك قاعدة لكن يمكن تعديلها حسب الظروف. يمكن للطفل أن يتفرج على التلفزيون حتى الساعة الثامنة ليلا، لكن يستطع أن يتفرج إلى ساعة متأخرة من الليل إذا لم تكن له دراسة غدا.

- **بنينة صلبة** (Structuration rigide): توجد قاعدة ويفرض على الطفل تنفيذها مهما كانت الظروف.[2]

إنطلاقا من الإطار النظري البياجوي (cadre théorique piagétien) يمكن لنمط بنينة النسق التربوي الأسري أن يرتبط بالنمو الذهني. وهذا صحيح، لأن البنينة المرنة للوسط الأسري لاارتباط مع نجاح أحسن في الامتحانات المعرفية وتقدم في النمو.

(1) - Ibid, P. 227.
(2) – H. Lehalle, D. Mellier, Op.Cit, P. 229.

لكن الصنف الاجتماعي-المهني أيضا مرتبط بالأداءات الذهنية، كما أن هذا الصنف الاجتماعي-المهني مرتبط أيضا بنمط النسق التربوي: الكثير من استجابات الأطفال، في دراسة لوتري، التي تدل على البنينة المرنة تتحدث عن المهن الحرة، ونجد العكس في حالة البنينة الصارمة. هل يمكن تفسير أثار المستوى الاجتماعي-الثقافي عن طريق نمط النسق التربوي؟ إن الإجابة على هذا السؤال ليس بهذه السهولة، لأن بإمكان متغيرات أخرى أن ترتبط هي أيضا بالمتغيرات التي سبق ذكرها.

لقد أظهر "لوتري" أن هناك ارتباط بين القيم الوالدية والأداءات الذهنية للأطفال: فقد لاحظ أن هناك نجاح أكبر كلما كانت لقيم الفضولية العقلية والروح النقدية الأولوية في سلم الاهتمامات مقارنة بالحالات التي تكون الأولوية فيها لقيم الطاعة والأدب (Politesse). وفي الأخير إن قيام "لوتري" بتحليل مختلف التشابكات الممكنة بين المتغيرات أوصلة إلى اقتراح التفسير التالي: يميّز النسق التربوي الأسري بواسطة متغيرين هما: نمط البنينة ونسق القيم، ولا يكون لهذين المتغيرين نفس التأثير حسب المستوى الاجتماعي-الثقافي . فعندما يكون المستوى الاجتماعي-الثقافي مرتفعا يكون لنسق القيم سيادة أكبر ويكون لنمط البنينة المرتبط بقواعد السلوك تأثيرا أقل، والعكس عندما يكون المستوى الاجتماعي-الثقافي منخفض يسود نمط بنينة القواعد التربوية.

إن دراسة "لوتري" نموذجية لتبيان ضرورة البحث عن إنساب سببي (عزو)، بعيد عن ملاحظة الارتباط الامبريقي بين الأبعاد، وصعوبة التوصل إلى تحديد العوامل الملائمة والمتوافقة مع تنظير عام.[1]

1-34 دراسة اوبري – بيني (Aubret – Beny, 1981):

أظهرت الدراسة أمرين هامين: (1) يشيع تشجيع الأولياء للأطفال على الاستقلالية، أخذ المبادرة وجهوزيتهم عاطفيا في أسر الطبقات العليا والمتوسطة أكثر مما هو شائع عند أسر الطبقات الشعبية، (2) علاقة هذه الصفات بنجاح الأطفال في سنوات تمدرسهم الأول.[2]

(1)H. Lehalle, D. Mellier, Op.Cit, PP. 229, 230.
(2)M. BURU-BELLAT, A. VAN ZANTEN, Op.Cit, P. 174.

1-35 دراسة جوان ماك كورد (J. Mc Cord, 1982) [*]:

أجرى ماك كورد دراسته سنة 1982 حول نمط الأسرة وأسلوب التربية، فوجد أن الذكور الذين يكبرون (ينشؤون) في أسر أحادية الولي، وبائسة اقتصاديا، والمنبذون من طرف الأم معرضين للانحراف أو الإجرام ثلاث مرات أكثر من غيرهم من الذكور المتمتعون بأم عطوفة ودافئة.[1]

1-36 دراسة راند (Rand, 1985):

لا حظ وجود علاقة بين سوء توافق الطفل ووجود سوابق إجرامية للوالدين مما يدل على تأثير عملية اكتساب القيم من الأولياء في التوافق النفسي للأبناء.[2]

1-37 دراسة بارشيرون (Percheron, 1985):

أراد بارشيرون معرفة كيفية انتقال القيم من الأولياء إلى الأبناء، فأجرى دراسة على عينيتين: الأولى تتكون من الأولياء الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و65 سنة، والثانية تتكون من احد الأبناء الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 سنة. وتوصل إلى أن هناك ثلاثة أنواع من الأسر هي:

- الأسر التقليدية–الصارمة (Traditionalistes-rigoristes).
- الأسر العصرية–الصارمة (Modernistes-rigoristes).
- الأسر العصرية–اللبيرالية (Modernistes-libérales).

لقد لاحظ بارشيرون أن القيم الدينية تنتقل وفق ممارسات وطقوس تعزز مبكرا الرسالة الوالدية ويوجد هذا النوع من التربية في الأسر التقليدية–الصارمة.

وتنتقل القيم السياسية أحسن داخل الأسر العصرية–الصارمة ويكون هذا التنقل أنجح لما يسير في نفس اتجاه التطورات العامة للمجتمع.[3]

(*)Mc Cord J. (1982), A longitudinal View of the relations hip between parental absence and crime, In,J. Gunn & D.P. Farrington (Eds), Abnormal offeaders, delinquency, and the criminal justice system (PP. 113-128), London: Wiley.
(1)H. Bee, Op.Cit, P. 152.

(2) مجدي أحمد محمد عبد الله، مرجع سابق، ص. 68.

(3)M. DURU-BELLAT, A. VAN ZANTEN, Op.cit, P. 170.

1-38 دراسة سانفورد دورنبوش ومعاونيه :

(S.Dornbusch et ses collaborateurs, 1987) (*)

أجرى دورنبوش ومن معه دراسة على 8000 تلميذ في الثـانوي، وأردوا مقارنـة نتائجهم المدرسية بأساليب تربيتهم الأسرية.

لقد توضح أن المراهقين المنتمين لأسر تسلطية كانت نتائجهم المدرسـية ضـعيفة، وتصورهم لذواقم أكثر سلبية من تصور الأطفال المنتمين لأسر ديمقراطية.[1]

1-39 دراسة ج.ر. باترسن (G.R. Patterson, 1989)(**)

أجرى ج. بارتسن دراسة حول مصدر السلوك المضاد للمجتمع عند الأطفال، ولقد لاحظ أن العدوانية الزائدة عندهم راجع إلى رد فعل الأولياء على سلوكات أطفـالهم. فالأولياء، الذين يظهرون إهمال في التربية وضعف في الإشراف على الأطفال، معرضون لأن يكون عندهم أطفال غير متربين أو لديهم سلوك مضاد للمجتمـع. ويـؤثر هـذا السلوك المضاد للمجتمع في ميادين أخرى: فينبذ الطفل من أقرانه، ويجـد صـعوبات مدرسية، وعندما يصبح مراهق قد ينخرط ضمن جماعة منحرفة أو ينحرف.

وهكذا فالنموذج التربوي الذي تتبناه الأسرة (الخلية الأسرية) يستمر ويمتـد عـن طريق التفاعلات مع الأقران والنسق المدرسي. وقد توسع بترسن في دراسته وحـاول دراسة جوانب أخرى وتقصى الأسباب التي تجعل الأولياء يتبنون سلطة ناقصة وتوصـل إلى أن هؤلاء الأولياء أنفسهم تربوا في وسط متسامح ويستعمل نفس اسـتراتيجياهم. فالأولياء في هذه الحالة يعيدون مع أبنائهم نفس النموذج التربوي الذي رباهم أوليائهم عليه، ومع هذا هناك أولياء تربوا في صغرهم بصورة جيدة لكنهم ينقلبون مع أبنائهم إلى

(*)Dornbusch, S.M, Ritter, P.L, Liederman, P.H, Roberts, D.F, Fraleigh, M.J, (1987), The relation of parenting style to adolescent school performance, child development, 58, 1244-1257.
- Lamborn, S.D, Moonts, N.S,Steinberg, L, Dorn Busch S.M, (1991), Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, in dulgent, and neglectful families, In, Child development, 62, 1049-1065.
(1)Helen Bee, Op.Cit, PP. 153, 154.
(**)Patterson G.R, Deparsysh, B.D. Ramsey E; (1989), A. developmental prspective on antisocial behavior – American Psychologist, 44, 329-335.

أساليب تربوية غير مفيدة وهذا راجع إلى الإجهاد الذي يعانون منه بسبب صعوبات حياتية، فقد لوحظ أن "طلاق" أو "تسريح من العمل" قد يؤديان إلى تلاشي التدابير التربوية مما قد يساعد على ظهور سلوك مضاد للمجتمع عند الطفل.[1]

1–40 دراسة "كلارهالز" و"مونطوندون"

(J. Kellerhals et C. Montandon, 1991)

توصلا في دراستهما حول "أساليب التربية الأسرية" إلى وجود ثلاثة أساليب هي:

- **اسلوب المكانة (Style statutaire)**:

يتميز بالأهمية المعطاة لقيم الملائمة مثل الطاعة والإمتثالية، والضبط القهري للأولياء وأدوار تربوية متمايزة جدا للأم والأب، ومساحة كبيرة بين الأولياء والأطفال. وتحفظ كبير أمام المنشئين الخارجيين.

- **الاسلوب الامومي (Style maternaliste)**: يشبه أسلوب المكانة ويعطي الأولوية للملائمة، واستعمال ضبط مباشرا، والتمييز الكبير بين الأدوار التربوية للأب (إجرائية) والأم (تعبيرية)، وضعف الانفتاح على الخارج. ويختلف الأسلوب الأمومي عن أسلوب المكانة، في بحث الأولياء عن التقارب مع أطفالهم.

- **الاسلوب التعاقدي (Stylecontractualiste)**: هو مناقض تماما لأسلوب المكانة، ويتميز بالأهمية المعطاة للاستقلالية والاعتماد على الدافعية أو على الإغراء كتقنيتين للضبط. كما أن الدوار التربوية للأب والأم أقل تمايزا (لا يوجد اختلاف كبير بين دور الأب أو الأم التربوي). وتكون الأسرة منفتحة جدا للتأثيرات الخارجية.

لقد اظهر التحليل أن الأسلوب "التعاقدي" هو الأكثر ارتباطا مع تقدير عال للذات عند المراهقين، وتقدير الذات يساعد على التعلم، وله قيمة تنبئية عن الاختيارات المهنية للأطفال في الوسط الشعبي، فمثلا 80% من هؤلاء الأطفال ذوي تقدير ذات مرتفع يختارون مهنا تتطلب دراسات طويلة المدى.[2]

---

(1)Helen Bee, Op.Cit, P. 14.
(2)Marie BURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, Op.Cit, P. 174.

1-41 دراسة كيلرهلس ومونطوندون (Kellerhals et Montandon, 1991)

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة ما يريده الأولياء من تربية أبنائهم أو ما هي القيم التي يريدون نقلها لأبنائهم. تمت هذه الدراسة على 300 أسرة في مدينة جنيف السويسرية. لقد تبين أن الأولياء المستجوبين يعطون قيمة كبيرة للضبط الذاتي والتكيف ويتمنون أن يكونوا أولادا مستقلين، واثقين من أنفسهم ومتحملين للمسؤولية. وتكوين هذه الاستعدادات الأدائية عند الأبناء أهم عند الأولياء من تنمية الانشغالات التعبيرية عند أبنائهم المتمثلة في التعاون والحساسية، لتنشئة أبنائهم على الالتزام الاجتماعي أي أن يكون لأولادهم مثالية.

كما لاحظا أن الطبقات الاجتماعية لا تتمنى نقل نفس القيم لأبنائها. ففي أعلى الهرمية الاجتماعية يلح الأولياء على تحديد (تعريف) مستقل للأهداف، أما في الطبقات السفلى فتعطي الأهمية لقيم التكيف مع الضغوط الخارجية والخضوع للقواعد.

كما تبين الأهمية المعطاة للحساسية هي في الطبقات الوسطى والعليا أكثر مما هي في الطبقات السفلى (الطبقات الشعبية).[1]

1-42 دراسة لومبورن، مونتس، ستانبرغ ودورنبوش
(Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991)

أجريت الدراسة على أكثر من 4000 مراهق تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة. لقد أجابوا على تحقيق يسمح بتقدير الأسلوب التربوي للأسر من خلال تقييم المراهقين لأوليائهم، وهذا وفق محكان هما: الانتباه التربوي والضبط. في نفس التحقيق تم جمع عدة مؤشرات حول أربعة أبعاد، يقوم المراهقين بتقييم لها، وهي كالتالي:

- **الكفاءة الاجتماعية (Compétence sociale)**:
  - الشعبية داخل الجماعات (Popularité dans les groupes).
  - سهولة العلاقات الؤدية (Facilité des relation amicales).
  - المثابرة (المواصلة) في النشاطات (Persévérance dans les activités).
  - الثقة في الذات (Confiance en soi).

---

(1) Ibid, P. 170.

- **النجاح المدرسي.**
- **الصعوبات السلوكية:**
  - تناول المخدرات.
  - السلوك داخل المدرسة.
  - الانحراف (Délinquance).
- **الصعوبات المستدخلة (Difficultés internalisées):**
  - القلـــق.
  - الاكتئـــاب.

لقد لوحظ الأسلوب التربوي الديمقراطي هو الذي تتوفر فيه كفاءة اجتماعية أكبر وتقل فيه الصعوبات السلوكية والصعوبات المستدخلة، وهذا عكس ما نجده عند المراهقين الذين قيموا أوليائهم بأنهم "غير ملتزمين".

ويظهر المراهقون الذين حكموا على أوليائهم بأنهم تسلطيين أكثر امتثالا للمعايير الاجتماعية لكنهم قليلي الثقة في الذات.

ويظهر المراهقون في حالة أسلوب التربية التسامحي ثقة كبيرة في الذات لكنهم يعانون صعوبات سلوكية أكثر من المراهقين الآخرين ويكنون أقل إلتزاما مدرسيا.(1)

1-43 دراسة ج.ر. باترسن (G.R. Pattersson, 1991)(*)

أجرى باترسن دراسته هذه سنة 1991 وكان موضوعها الأطفال الذين لا يتحكمون في ذواقم، وتبين له أن هؤلاء الأطفال ينتمون في الغالب إلى أسر يكون فيها الأولياء متسلطين، لكن تنقصهم الحنكة لفرض احترام الحدود أو القواعد التي وضعوها، إن عدم تحكم الأطفال في ذواقم راجع مرتبط بمدى قدرة أو فشل الأولياء (براعة) في تطبيق مختلف التدابير التربوية.(2)

---

(1)Henri Lehalle, Daniel Mellier, Op.Cit, P. 228.
(*)Patterson G.R, Capaldi. D. α Bauk. L. (1991), An Early starter model for predicting delinquency, in, D.J. Pepler α K.H. Rubin (Eds) The development and treatment of child hood aggression (PP. 139-168), Hillsdale, N.J: Erlbanm.
(2)Helen Bee, Op.Cit, P. 153.

1-44 دراسة "سامبسون" و"لوب" (Sampson et Laub, 1993):

صدرت هذه الدراســـة في كتـــاب بعنـــوان "Crimes in the making" أو "الانحراف في طريق تشكله" وهي عبارة عن إعادة تحليل بأدوات جديدة ودقيقة لدراسة شلدون واليانور فلوك (S. and E. Glueck, 1950).(1)

1-45 دراسة ستانبرغ، لومبورن، دارلينج، مونتس، دورنبوش

(Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, Dornbusch, 1994)

هذه الدراسة عبارة متابعة طولية (Suivi longitudinal) لمدة سنتين، يتبين أن الروابط بين الأساليب التربوية والأبعاد النفسية مازالت موجودة وازدياءات شدة. ويبقى الأسلوب الديمقراطي هو الذي يعطي أحسن تكيف (Meilleur ajustement). كما أن الصعوبات المتعلقة بإدراك عدم إلزام الأولياء تبدو أكثر أهمية خاصة علـــى صـــعيد الانحراف.

كما تزداد الأعراض الجسدية (Symptômes somatiques)، كألم الـــرأس او المعدة والزكام... إلخ، أثناء المتابعة الطولية، عند المراهقين المنتمين إلى أسر تسلطية ونقل (تخفيض مع الأسر التسامحية وتستقر هذه الأعراض في الحالتين المتبقيتين (ديمقراطـــي، لا ملتزم).(2)

1-46 دراسة "فونزالو ماستو" و"آن ماري فونتان"

(Gonzolo Musitu, Anne-Marie Fontaine, 1995)

- **عنوان الدراسة:** "نسق القيم وتصورات أساليب التربية الوالدية في سن المراهقـــة: دراسة عبر ثقافية"(*)

- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المحددات الأسرية المساعدة على بناء نسق القيم الشخصية عند المراهقين، وقد حددت مجالها في تحليل محددات التصـــورات التي يكونها المراهقين عن علاقات الأولياء-أطفال داخل الإطار الأســـري وعـــن قـــيم الأولياء أنفسهم وستهتم الدراسة أكثر بالعلاقات بين قيم المراهقين وتصـــوراهم عـــن

(1)Michel Boun, Op.Cit, P. 71.
(2)Henri Lehalle, Daniel Mellier, Op.Cit, P. 228.
(*)"Système de valeurs et représentations des styles éducatifs parentaux à l'adolescence: une étude transculturelle"

الاتجاهات والسلوكات التربوية الوالدية، والعلاقة بين قيم المراهقين وقيم الأولياء. تحاول هذه الدراسة تقديم إسهام للتعاريف وفهم سيرورة التنشئة الاجتماعية للقيم. كما تريد إظهار التشابه والاختلاف في التنشئة الاجتماعية في مختلف الثقافات: إسبانية، كولومبية، برتغالية، انجليزية وبولندية.

- **العينة:** تتكون عينة الدراسة من:

أ) مراهقين إسبان، بولنديين، انجليزيين، برتغاليين وكولومبيين، تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة.

ب) أولياء هؤلاء المراهقين، وكان العدد الإجمالي للمراهقين 1792 والعدد الإجمالي للأولياء 1453.

- **الادوات:** استعمل الباحثان أداتان:

- استبيان تصور الأولياء (FG-89): طبق على المراهقين وأوليائهم، يتكون من 27 نبد، يقيم التصورات التي يكونها المراهقين عن ممارسات التنشئة، التفهم، الحرية، الضبط الذي يمارسه الأولياء.
- يحتوي الاستبيان على 3 أبعاد في التربية: التفهم واللامبالاة

سلم القيم حسب شوارتز (Schwartz): يتكون من 56 سؤال يعطي 10 ميادين للدافعية كما تنص عليها نظرية شوارتز، وتتمثل هذه الميادين العشرة فيما يلي:

1. تسيير ذاتي (Auto-bivection).
2. تنبيه (Stimulation).
3. المتعية (Hébonisme).
4. النجاح (Réuissite).
5. القوة (Pouvoir).
6. الأمن (Sécurité).
7. الامتثالية (Conformité).
8. العادات (Tradition).
9. العطف (Bienveillance).

10. الكونيـــــة (Universaite).

- **النتائج:** إن التحليلات متعددة الأبعاد أثبتت النموذج النظري لشوارتز وذلك لما طبق على ثقافات مختلفة: إسبانية، انجليزية وبولندية.

- تأكيد وجود تفاعلات ذات دلالة، ولكن بشدة أقل، بين تصور المراهق لأدوار ووظائف الأولياء وبين نسقه القيمي (للمراهق).
- عامل "التفهم" هو الذي يمتلك ارتباط أكبر مع مختلف القيم.
- يبدو أن انتقال القيم الاجتماعية يتم بواسطة الأسرة.
- إن المناخ السري بما يحتويه من عناصر سوسيو-وجدانية هو الذي يعطي معنى للقيم.
- هناك عدة عوامل أخرى للتنشئة: جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، المراكز التربوية وفعل الفرد ذاته.
- وجود علاقة سالبة بين تصور الأولياء القهريين والسلطويين وبين بعض القيم خاصة "القوة" المرتبطة بالمكانة الاجتماعية، و"الضبط"، و"يفوق الأشخاص والمصادر"، والنجاح المرتبط بـ "التفوق الشخصي من خلال إبراز الكفاءة.
- المراهق الذي يدرك العلاقة ولي-طفل على أنها قهرية له سوء تقدير لقيم "القوة" و"النجاح"، ويفعل ذلك لأنه من المحتمل أنه يعيش يوميا علاقة "سيادة-خضوع" قاهرة أو لأنه يعبر عن تمرده الداخلي أو لأنه يبحث عن هويته خارج السياقات التي تغل فيها العلاقة سيادة-خضوع.
- إن إدراك إهمال (لامبالاة) الأولياء يشكل عاملا ذو ارتباطات موجبة مع قيم "التسيير الذاتي"، والكونية (العالمية)، والعطف، وذو ارتباطات سالبة مع التقليد.[1]

47-1 دراسة دورو بلاط وجاروس (Duru-Bellat et Jarousse, 1996)

توصلا في دراستهما إلى أن الأولياء الميسورين أو المتعلمين يعطون أهمية لتعليم أبنائهم قيم وخصائص شخصية (مثل أهمية الجهد "العمل" ويربون بناتهم على أن يكن مؤهلات فيمتزن ب، "الحسن" أو الإحساس بالأسرة.[1]

---

(1)Anne-Marie Fontaine, Jean-Pierre Pourtois (Eds), Op.Cit, P. 53.

1-48 دراسة كليوباترا مونتاندون وفرنسواز اوزياك

(Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek, 1997)

- **عنوان الدراسة:** "التنشئة الأسرية من وجهة نظر الأطفال: نظرة سوسيولوجية"(*)

حاولت هذه الدراسة معرفة وجهة نظر مجموعة من أطفال جنيف (سويسرا) عن التنشئة الوالدية التي مارسها الأولياء عليهم.

أجريت هذه الدراسة على 68 طفل (35 فتاة و33 فتى) يدرسون في السنة السادسة ابتدائي في مدرسة عمومية بجنيف (سويسرا) وتتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة.

واعتمدت الباحثتان على شبكة مزدوجة:

· **الشبكة الاولى:** تتضمن المنطقيات التي يفترض أنها تسير عمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الأسرة والمدرسة، هذه المؤسسات التربوية يمكن أن تحلل وفق ثلاثة أبعاد أساسية، وثلاثة منطقيات، وعلى الطفل أن يحدد موقعه ضمنها:

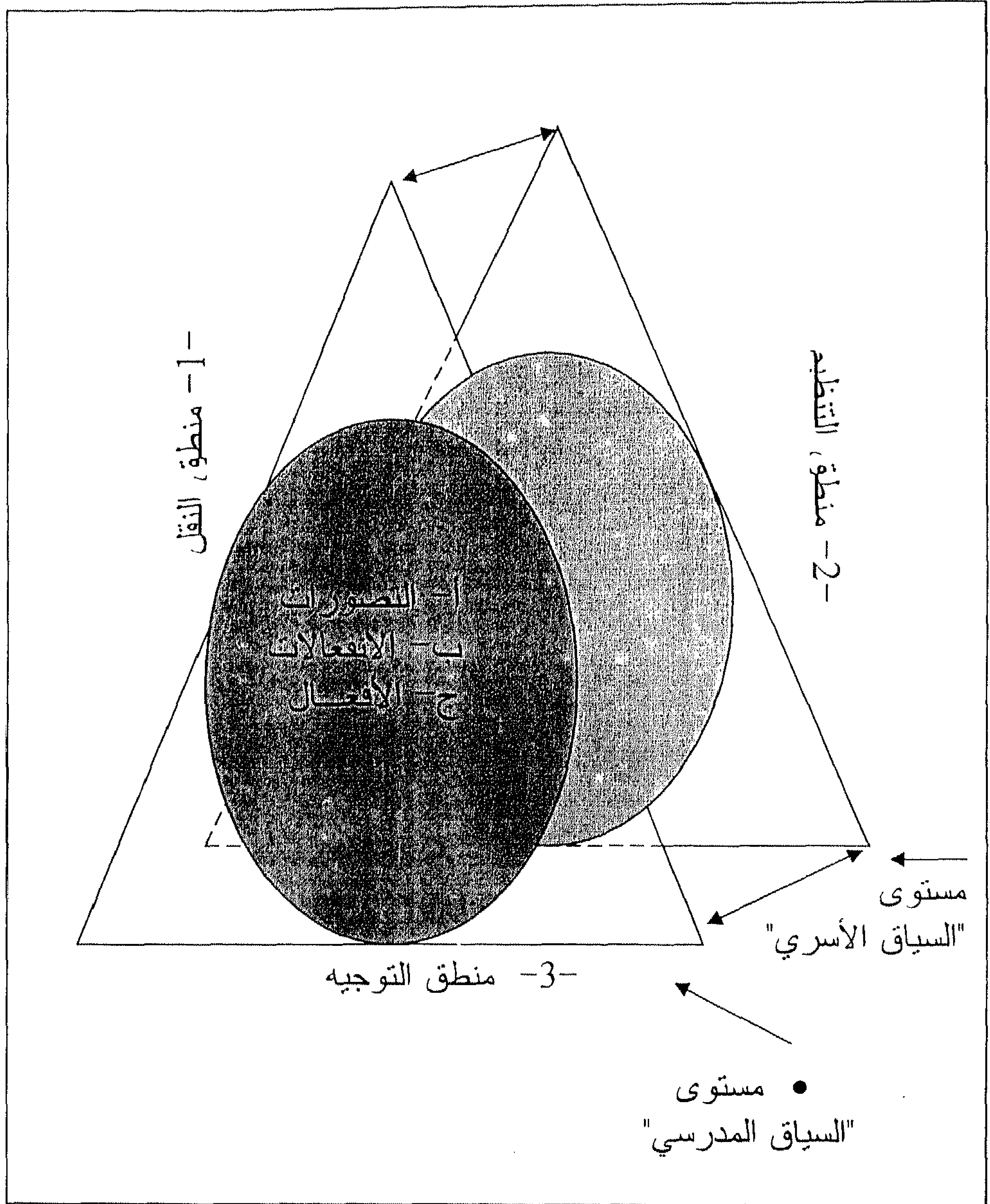
أ) **منطق الإرسال (النقل)** (logique de transmission): نقل العلم والمهارات ونقل القيم والمثاليات العامة، بمعنى "الثقافة"، ويكوّن الأطفال علاقة مع النقل، ومع العلم والمخزون.

ب) **منطق التنظيم** (logique d'organisation): تتم سيرورة التنشئة ضمن بنيات خاصة (سلطوية نوعا ما، وشكلية)، ووفق طرق وكيفيات خاصة (أساليب تربية والدية، أنماط الطرق التربوية المستعملة من طرف المعلمين... إلخ)، ويطور الأطفال علاقة مع "السلطة" و"جماعة الرفاق".

ج) **منطق التوجيه** (logique d'orientation): توجه الأسرة والمدرسة الأطفال داخل المجتمع، والعالم، وفي الشغل. وترتبط بهذا المنطق سيرورات تقييم وانتقاء يطور الأطفال علاقة مع "التوجيه" وعلاقة بمستقبلهم.(2)

---

(1)Marie BURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, Op.Cit, P. 171.
(*)"la socialisation familiale du point de vue des enfants: regards sociologique".
(2)Anne-Marie Fontaine, Hean-Pierre Pourtois (Eds), Op.Cit, PP. 29-47.



الشكل (1) منطقيات الأنساق التربوية(*)

(*) Réf : Anne-Marie Fontaine, Jean-Pierre Pourbois, op.cit, P. 32

· **الشبكة الثانية:** تختص الشبكة الثانية بتجربة (خبرة) الأطفال وتتضمن 3 أبعاد ضرورية كلها لتسجيل التجربة التي يكونها الأطفال عن التنشئة الاجتماعية التي تعرضوا لها

وتتمثل هذه الابعاد في:

أ) التصورات التي يملكها الأطفال عن التنشئة الاجتماعية.

ب) الانفعالات التي يبديها الأطفال والتي تكون متعلقة بالسيرورة التربوية.

ج)الأفعال التي ينخرط فيها الأطفال والاستراتيجيات التي يبنونها (يصممونها) أثناء تنشئتهم الاجتماعية.

والفرضية المركزية التي وضعها الباحثان هي:

أمام هذه المنطقيات المؤسساتية الثلاثة يبني الأطفال تصورات ومخططات انفعالية ومخططات فعل وكلها تمثل علاقتهم بتنشئتهم الأسرية والمدرسية.

لقد قامت الباحثان بتحليل أفقي لمضمون سرد الأطفال(*) وحاولتا استخراج أصناف التصورات والانفعالات والأفعال التي تميز علاقتهم بمنطقيات النسق الأسري الثلاثة وهي: النقل، التنظيم والتوجيه.

الأدوات او منهجية الدراسة:

1- التصورات:

- **النقل** (transmission): يتم دراسته عن طريق التداعي الحر حيث يفرح الأطفال تصوراتهم عن تنشئتهم الأسرية انطلاقا من التعليمة: "ماذا تنتظرون من أوليائكم أن يعلموكم"

"Dis-moi qu'est-ce que tu attends que tes parents t'apprennent"

- **التنظيم** (Organisation): نحاول دراسة وجهة نظر الأطفال لكيفية تنظيم تنشئتهم الأسرية وذلك من خلال تصورهم للطرق التربوية الوالدية وذلك من خلال معرفة ما ينتظرونه من أوليائهم في أربعة مواقف تحدث داخل الأسرة:

- تصور ما يفعله الأولياء لما يحصل الطفل على نتائج سيئة في مادة معينة.

(*) طلبت الباحثتان من الأطفال أن يسردوا انطلاقا من التعليمة التالي "قل لي ماذا تنتظر (تتوقع) أن يعلمك أولياءك". **"Dis-moi, qu'est-ce que tu attends que tes parents t'apprennent"**

- تصور ما يفعله الأولياء لما يغش الطفل داخل المدرسة.
- تصور ما يفعله الأولياء لما يصبح الطفل خجولا أكثر فأكثر.
- تصور ما يفعله الأولياء لما يأكل الطفل كثيرا من السكريات.

- **التوجيه (Orientation)**: إلى أي مدى يكون الأب من نفس الجنس نموذجا لتقمص الطفل له. يطلب من الطفل أن يشير هل يرغب أن يشبه وليه أم لا.

2- **الانفعالات:** تحاول معلمة ضمن المعاش الانفعالي للأطفال التجربة التربوية في إطار الأسرة، تحتوي المقابلات على عدد من الانفعالات نشرت بصورة عشوائية أثناء المقابلة، بالإضافة إلى ذلك قدمت للأطفال قائمة تحتوي على 12 انفعال وعلى الأطفال أن يختاروا تلك التي أحسوا بها أو عاشوها داخل الأسرة. ثم بعد ذلك يختار الأطفال الانفعالات الثلاثة التي يعيشوها أكثر داخل الأسرة. إن الحمل الانفعالي للمعاش الأسري أكبر من مثيله المدرسي.

3- **استراتيجيات الأطفال:** لمعرفة مخططات فعل واستراتيجيات الأطفال نحو التنشئة الأسرية قامت الباحثتان بوضعهم في مواقف يعيشوها في الواقع، مثلا: "ماذا تفعل إذا منعك أولياءك من الخروج مع زملائك". أو "ماذا تفعل لو منعك الأولياء ارتداء ما تريد من الثياب". أو "ماذا تفعل إذا منعك أولياءك مشاهدة حصة تلفزيونية تحبها". أو "ماذا تفعل إذا لم يعطك أولياءك دراهما لشراء شيء ترغب فيه".

ومن اهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

أ) تصورات الاطفال لتنشئتهم الأسرية:

- **علاقة الأطفال بالنقل** (Transmission):

- حوالي ثلث الأطفال ينتظر من أوليائهم أن يعلموهم كيف يتصرفون (يسلكون) في الحياة. وكيف تكون علاقاتهم مع الآخرين. أن يكتسبوا قيم التفاعل، والتأدب، وعدم قول السفاهة (البذاءة) وأن يعلموهم قيم الحب واللطافة والإصغاء واستقامة.
- حوالي ثلث الأطفال يتمنوا أن يعلمهم أوليائهم قيم التحكم الشخصي، وتتمثل في التحكم في الذات وكبح (منع) الرغبات وتفادي المخدرات.

– طفل من بين خمسة أطفال يتمنى أن يحضره أولياء لحياة الراشد وذلك باختيار مهنة أو يعلمها (فتاة) دورها كزوجة وتعليمها بعض التربية الجنسية.

– طفل من خمسة يود لو يعلمه أولياءه بعض المعارف العملية.

• علاقة الأطفال بالتنظيم: (تنظيم التنشئة الاجتماعية).

– عدد كبير من الأطفال يتمنون أن يكون هناك ضبطا من طرف الأولياء، فأربعة أطفال من خمسة ينتظرون أن يراقبهم أولياءهم ويأمروهم بالدراسة لاستدراك فشل مادة ما

– لم يتحدث الأطفال أبدا عن مفهوم "الوعظ"، ولم يتحدثوا إلا استثناءا عن قيم "الصحة" و"المستقبل" و"النجاح" و"الحقيقة" و"الأسرة".

– **10** فقط من الأطفال تكلموا عن قيمة "الحقيقة".

• علاقة الأطفال بالتوجيه (Orientation):

– نصف الأطفال يصرحون أنهم يتمون أن يكون لهم حياة مهنية مختلفة عن أوليائهم (الأب أو الأم)، ويتمنون أن يكون لها حراك اجتماعي ونشاط مهني أحسن من أوليائهم.

– أربعة من عشرة أطفال يتمنون أن يكونوا مماثلين لأوليائهم.

– يتشبث (يعجب) الأطفال بأسلوب حياة أوليائهم (ثلاثة من عشرة).

– قليلا ما تطرق الأطفال إلى "التشابه الجسمي" و"الاتجاه التربوي".

– في خطاب الأطفال ظهر الطموح الاجتماعي (التكوين و/أو المهنة) بشكل ملفت للانتباه خاصة عند أطفال الأوساط الفقيرة.

– يرى الأطفال حياتهم كراشدين مملوءة بحياة علائقية ووجدانية، والعيش بلذة بدون ضغوط ووجود دافعية والانجذاب نحو الربح.

ب- الانفعالات المرتبطة بالمعاش الأسري:

– يختار الأطفال في الغالب نفس الانفعالات: "الفرح" و"الاعتزاز" و"الحب" و"الغضب" و"التضايق (**ennvi**)" و"الغيرة".

– لوحظ أن بعض الانفعالات السلبية توجد أكثر في الإطار المدرسي مثل "الشفقة"، و"الخوف" و"الحزن" و"الخجل" و"الكرة".

– إن ما ينقله الأولياء قد يصحب بانفعالات كبيرة (قوية)، لكن تنظيم التنشئة الاجتماعية هو الذي يولد أكبر قدر من الانفعالات: الممارسات التربوية للأولياء وسلطتهم وعلاقات الأطفال بأوليائهم وإخوانهم وأخواتهم.

أما الانفعالات المرتبطة بمنطق التوجيه فنجدها خاصة في مرحلة التمدرس وتكون مرتبطة بسيرورة الاختفاء أو التقييم أو التوجيه نحو مختلف القطاعات.

ج- استراتيجيات الأطفال:

يعطي الأطفال خاصة أمثلة عن أفعالهم واستراتيجياتهم خاصة نحو منطق تنظيم التربية السرية والعلاقات مع الأولياء والعلاقة مع السلطة. أما بخصوص منطق النقل ومنطق التوجيه فكلامهم في هذا الشأن قليل.

ومن الاستراتيجيات التي يتبعها الأطفال ما يلي:

- **الامتثالية:** الخضوع بدون مناقشة.
- **الالتفاف حول الممنوعات الوالدية:** يجد الأطفال وسائل أخرى للحصول على ما يريدون رغم رفض الأولياء.
- **استراتيجية المغلوب:** ينزوي أو يصيح أو يبكي أو يعارض.... إلخ.
- **استراتيجية التفاوض:** لا يمتثل إلا إذا أقنعه الأولياء.
- **استراتيجية الحجة:** تقدم الأطفال حجج ليثبتوا صحة ما يريدون.
- **استراتيجية المساومة.**
- **استراتيجية تغيير النشاط.**

1-49 دراسة "ولسن ورامي" (Wilson et Ramey):

وجد هذان الباحثان أن الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الذاتي في إدراكهم لمصدر قراراتهم يكونون غالبا من أسر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة. في حين أن الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الخارجي يصفون أبائهم بأنهم يبالغون في عقابهم سواء بدنيا أو انفعاليا ويحرمونهم من حقوق كثيرة ينالها الآخرون.[1]

(1) سهير كامل أحمد، دراسات في سكولوجية الطفولة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 1998، ص. 57.

1-50 دراسة "برونفنبرونر":

تمت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد أثبتت أن اتجاهات الوالدين حول تنشئة الطفل وفطامه وتدريبه على ضبط الوظائف قد تغيرت عن اتجاهاتهم حول ذلك في النصف الأول من القرن العشرين. ولقد تبين أن الأمهات أصبحن أكثر تسامحا وأكثر تأخيرا في التدريب على ضبط الوظائف.[1]

1-51 دراسة "هيوت" و"جنكنز":

تمت هذه الدراسة في معهد توجيه الطفل بولاية متشجن الأمريكية، وحاول الباحثين إيجاد علاقة بين أساليب تربوية أسرية وبين سمات سلوكية عند الأبناء.

ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين أسلوب الرفض الوالدي وظهور العنف والقسوة والحقد والرغبة في امتلاك السلطة عند الأبناء، وعلاقة أسلوب الإهمال الوالدي الإنحرافي للأبناء.[2]

1-52 دراسة فيلد (Field):

أجريت هذه الدراسة على 250 حدث منحرف وحاول الباحث معرفة الجو الأسري الذي يعيشون فيه، فوجد أن 92% منهم كانوا غير مرغوب فيهم من طرف أمهاتهم، 64% غير مرغوب فيهم من طرف آباءهم. فالانحراف هنا مردّه رفض الأولياء لأبنائهم.[3]

1-53 دراسات علماء الاجتماع الامريكيين:

توصلت دراسات علم الاجتماع الأمريكي إلى وجود نوع من التعارض، فمن جهة الأولياء في الطبقات الوسطى يعلمون أبناءهم العقلانية، التطوع، على المدى البعيد، روح المنافسة، وحب النشاط، ومن جهة ثانية الأولياء في الطبقات الشعبية الذين يربون أبناءهم على قيم الحتمية، والسكونية والتمركز حول الحاضر. ومن الناحية الدراسية نجد

(1) حنان عبد الحميد العناني، الطفل والأسرة والمجتمع. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2000، ص. 64.
(2) جمال مختار حمزة، مرجع سابق، ص. 140.
(3) أحمد هاشمي، مرجع سابق، ص. 23.

أبناء الطبقات الوسطى لهم طمع أكبر للدراسة، أما أبناء الطبقات الشعبية فيختارون الدراسات قصيرة المدى وكثيرا ما يتوقفون عن الدراسة قبل إنهائها.[1]

1-54 دراسات علماء الاجتماع الانجلوساكسونين (Sociologues Anglo-Saxons)

بينت مختلف الدراسات الاجتماعية الأنجلوساكسونية القديمة أن الأولياء في الأوساط الشعبية يبتغون تعليم أبناءهم قيم النظام، النظافة، الاحترام والطاعة، أما الأولياء في الطبقات الوسطى والعليا فيعطون أهمية في تنشئتهم لأبنائهم لقيم احترام الآخرين، والتحكم في الذات، والاستقلالية والإبداع.[2]

1-55 دراسة مارغريت ميد (M. Mead):

أجرت دراستها في جزر ساموا (Îles Samoa)، حيث لاحظت أن الفرد يتحمل المسؤولية مبكرا: تبدأ الفتاة التي بلغت سن 6 أو 7 في العناية بإخوتها الذكور والإناث الأصغر منها. وهكذا يبدأ التأديب والتنشئة الاجتماعية في سن مبكر دون أن يعبر الكبار عن قيمة هذا التبكير أي أنهم لا يشجعون الصغار على إحراز تقدم بسرعة حتى لا يسبب هذا حرجا للأولياء، ولا تقبل الجماعة بالتبكير إلا في حالة الرفض فهو محبذ، ففي مجال الرقص إذا أظهر الطفل براعة خاصة اشتهر وأصبح نجما.[3]

1-56 دراسة مارغريت ميد (M. Mead):

أجرت مارغيت ميد دراسة انثروبولوجية على قبائل مانيس (Manus) في غينيا الجديدة وتوصلت أن الأولوية في التربية عند هذه القبائل تعطى لـ "المهارة الجسدية"، فالطفل يعتمد منذ الصغر على ذاته ولذلك فهو مدعو لاكتساب العديد من النشاطات اليدوية والحركية. يكون الشاب في هذه القبائل متيقظ، وجرئ، له قدرة على إيجاد الحلول في الظروف الصعبة. لا يربى الطفل على طاعة أوليائه ولا على إظهار الاختلاف معهم بل يطلب منه فقط أن يكون قادرا جسديا، واحترام ملكية الغير وقواعد التأديب

(1)Marie DURU-BELLAT, Agnès Van Zanten, Op.Cit, PP. 170, 171.
(2)Ibid, P. 170.
(3)G. Vinsonneau, Op.Cit, P. 118.

والحياء واللباقة، وفي المقابل غياب التأديب عند أطفال قبائل مانيس نجد أن أطفال الأكفار الإفريقية يربون على الخضوع: فأول ما يتعلمونه هو الأدب واحترام الآخرين، ولا يقوم الأولياء بمعاقبة الطفل لأن هذا الخير يتعلم عن طريق تقليد الراشدين. إن تنشئته الاجتماعية متطورة جدا: فمثلا لا يشعر الكبار الطفل أن حضوره معهم غير مرغوب فيه، ولا يبعد عنهم، وهذا يجعله لا يحس بالصدمة الناتجة عن عدم أمر شخصي والذي بدوره يرجع إلى إبعاد الطفل عن زمرة الراشدين.[1]

2- التعليق على هذه الدراسات:

إن نظرة على الجدول(13) تسمح لنا بإجراء التعليقات التالية:

2-1 الإطار النظري:

أن 70% من الدراسات (العربية الجزائرية والأجنبية) كان لها إطار نظري نفسو-اجتماعي و30% من الدراسات لها إطار نظري نفسي، ويلاحظ شبه غياب للمقاربات الاجتماعية أو التكميلية.

إن شيوع الإطار النفسي-الاجتماعي راجع إلى طبيعة الموضوع لأن القيم والتصورات هي مواضيع تدخل من صميم "علم النفس الاجتماعي" وبدرجة أقل "علم النفس".

ومن مميزات الإطار النفسي-اجتماعي أنه تكاملي، حيث يتناول العوامل النفسية والاجتماعية في ظهور الانحراف، فمن العوامل النفسية المهتم بها نمط التنشئة وأسلوب المعاملة والتوافق الأسري، ومن العوامل الاجتماعية (الفقر) والتفكك الأسري والبطالة والاكتظاظ الأسري... إلخ.

2-2 المنهج:

ساد المنهج الوصفي بنسبة **56,71%** ثم يليه المنهج المقارن **32,83%** وهاتان النسبتين متقاربتين لأن هذين المنهجين متلازمين فيقال: "منهج وصفي مقارن"، ثم يليهما المنهج الإكلينيكي بنسبة **1,22%**، ومنهج دراسة حالة بنسبة **4,47%** والمنهج

(1)Ibid, P. 118.

الانثروبولوجي بنسبة 4,47%. وما يلاحظ أيضا ان هده المناهج الثلاثة لم تظهــر إلا في الدراسات الأجنبية بنسب على التوالي: 2,70% ، 8,10% و 8,10%.

الجدول (13) تحليل إحصائي لمنهجية الدراسات السابقة

المنهـــج	مج	د.أ	د.عج	الإطـار النظـري	مج	د.أ	د.عج
وصفي	38	22	16	مقارنة نفسية	15	06	09
%	%56,71	%59,45	%53,33	%	%30	%21,42	%40.90
مقارن	22	08	14				
%	%39,83	%21,65	%46,67	مقارنة نفسية- اجتماعية	35	22	13
إكلنيكي	01	01	/				
%	%1.52	%02.70	/				
مسحي	/	/	/				
%	/	/	/				
دراسة حالة	03	03	/				
%	%4,47	%8,10	/	%	%70	%78,58	%59,10
انثروبولوجي	03	03	/	مقارنة اجتماعية	/	/	/
%	%4,47	%8,10	/	%	/	/	/
مناهج أخرى	/	/	/	مقارنات أخرى	/	/	/
%	/	/	/	%	/	/	/
مج	67	37	30	مج	50	28	22

الأدوات	مج	د.أ	د.عج
تحقيق	01	01	/
%	%1,85	%3,34	/
ملاحظة	03	03	/
%	%5,56	%10,0	/
استبيان	40	20	20
%	74,07 %	%66,66	%83,34
مقابلة	05	05	/
%	%9,25	%16,66	/
اختبار	03	01	02
%	%5,56	%3,34	%8,33
أدوات إحصائية	02	/	02
%	%3,70	/	%8,33
أخرى	/	/	/
%	/	/	/
مج	54	30	24

العينـــة	مج	د.أ	د.عج
عينة ضابطة وعينة تجريبية	14	02	12
%	%25,92	%6,25	%54.54
عينة تجريبية فقط تطبيق واحد	26	18	08
%	%48,14	%56,25	%36.36
عينة تجريبية فقط وتطبيقان	/	/	/
%	/	/	/
عينة أحداث وعينة أولياء	12	10	02
%	%22,22	%32,25	%9,10
أكثر من عينتين	01	01	/
%	%1,86	%2,62	/
العينة هي أحد الوالدين فقط	01	01	/
%	%1,86	%2,62	/
مج	54	32	22

مع العلم أن د: دراسة، عج: عربية وجزائرية، أ: أجنبية.

2-3 العينة:

العينة الشائعة في هذه الدراسات هي العينة التجريبية الوحيدة والتي تطبق عليها الأدوات مرة واحدة، وكانت نسبة الشيوع **48,14%** ثم تأتي العينة المتكونة من مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بنسبة **25,92%**، وما يلاحظ أيضا وجود تثليث للعينة (**triangulation de l'échantillon**) حيث يستعمل الباحثون عينة من الأحداث وعينة من أولياء هؤلاء الأحداث، وهكذا يتمكنون من جمع معلومات من مصدرين متقاربين لكن مختلفين.

كما يلاحظ هنا أيضا ندرة نوعين من العينات هما: "استعمال أكثر من عينتين" بنسبة **1,96%** وعينة من الأولياء والاستغناء عن عينة الأحداث وكان ذلك بنسبة **1,96%**.

2-4 الأدوات:

نلاحظ من الجدول (13) أن **74,07%** من الأدوات المستعملة في هذه الدراسات السابقة هي "الاستبيان" (**Questionnaire**)، وفي حوالي **9,25%** من الحالات طبقت المقابلة، وفي **5,56%** طبقت الملاحظة، وفي **5,56%** طبق الاختبار (**Test**)، وفي حوالي **1,85%** أجرى تحقيقا (**Enquête**).

وما يلاحظ أن الأدوات الإحصائية غير مستعملة كثيرا حيث بلغت نسبة تطبيقها **3,70%** فقط وتمثلت في النسب المئوية (%) واختبار كاى مربع لدلالة الفروق. وإذا رجعنا إلى أداة الاستبان فإننا نجد أنه صمم على شكل استمارة ضمت محاور وكل محور هو مجموعة من العبارات أو البنود ونظمت احتمالات الإجابة وفق مقياس ليكارتي ذو ثلاث أو خمس أو سبع أو تسع احتمالات مثل: " أوافق جدا، أوافق، معتدل، لا أوافق، لا أوافق إطلاقا...".

كما لاحظنا أن بعض الباحثين، خاصة الانثروبولوجية "مارغريت ميد" قد طبقت أسلوب "الملاحظة بالمشاركة" وهو أسلوب بحث أنثروبولوجي هام ويعطي نتائج جيدة.

3- نقد هذه الدراسات السابقة:

إذا أردنا أن نضع صورة نموذج لدراسة سابقة فسنجد أنها تمتلك الخصائص التالية:

- **الإطار النظري:** نفسي-اجتماعي.

- **المنهج:** وصفي مقارن.
- **العينة:** متكونة من مجموعتين: ضابطة وتجريبية.
- **الادوات:** استبيان.
- **ادوات إحصائية:** اختبار ** أو النسبة المئوية (%).

وما يلاحظ من تحليلنا لمجموع الدراسات السابقة، إن الباحثين أهملوا المنهج الانثروبولوجي ومنهج دراسة الحالة والمنهج الإكلينيكي رغم أهميتها والثراء المعرفي الذي يمكن أن تزود به الباحث، وفي اعتقاد سبب هذا الإهمال أن دراسة الظاهرة الانحرافية تتم بصورة أحادية الجانب، فعلماء الاجتماع لا يتناولون الانحراف إلا بصفته ظاهرة اجتماعية، وعلماء النفس لا يقاربونه إلا على أساس أنه ظاهرة نفسية لا سوية (شاذة) وفقهاء القانون لا يدرسونه إلا من زاوية التشريع والقانون. ويرى كل طرف لا مبالي بما يفعله الآخر. ورغم ظهور في العقود الأخيرة لاتجاه تكاملي في تناول الظاهرة الانحرافية إلا أنه لم يجود في أدوات البحث وبقي الاستبيان تقريبا الأداة الأولى.

كما لاحظنا عدم حرص الباحثين على تحديد العينات والمجتمعات الأصلية التي تنتمي إليها، فقد أهملوا الإشارة في غالب الأحيان إلى خصائص عيناهم وطرق معاينتهم.

وفي الأخير يوجد عدم تحكم فيما يعرف بـ "المتغيرات الطفيلية" أو "المتغيرات الوسيطية" لأن الباحثين لما يتكلمون عن آثار بعض المتغيرات يهملون متغيرات هامة أخرى قد يكون لها نفس الآثار، ولما يحددون دور عوامل في ظاهرة من الظواهر الانحرافية يهملون عوامل أخرى أهم وأعم.

خلاصة:

لقد قام الباحث في الفصل الثاني باستعراض أهم الدراسات السابقة الجزائرية _دراستان)، والعربية (21 دراسة) والغربية (33 دراسة). وقد حاول تفسير اختلاف نتائج الدراسات باختلاف مرجعية الباحثين وأدواهم ومتغيرات دراساهم. لقد حاول الباحث الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم استماراتي بحثه. وفي الفصل الثالث سنحاول التطرق إلى "الأسرة" باعتبارها المؤسسة الاجتماعية التي يهتم بها موضوع البحث.

الفصل الثالث

الأسرة - التنشئة الاجتماعية - أساليب التربية الأسرية

أولا:الأسرة :

الأسرة هي أهم مؤسسة اجتماعية وعليها يقوم المجتمع المتماسك.

وسنحاول في هذا الفصل دراسة العلاقة بين الأولياء والطفل ودورهم، كما تتطرق إلى وظائف الأسرة وبعض مشكلاتها.

1- الأسرة الحديثة (la famille moderne):

جل الأسر في وقتنا الحالي أصبحت أسر نووية وحديثة، وقد تعرضت إلى تغيرات بنيوية كبيرة، ومن أهمها ما يلي:

- **نقص في عدد الأخوة والاخوات** ، وأصبح في المعدل في المعدل إثنان في الأسرة، كما أن فارق السن بين الأخوة والأخوات انخفض فقل فارق النضج بينهم.
- أصبح المنزل يضم، في الأساس، الأولياء والأطفال مما شكل ما يعرف بالأسرة النووية.
- زيادة ملحوظة في عدد حالات الانفصال والطلاق أكثر من 30%.
- **إعادة تشكيل الاسر (Reconstitution)**: حيث يتزوج رجل له أولاد من زواج سابق بامرأة لها هي أيضا أولاد من زواج سابق، مما ينوع ويعدد المرجعيات والسلطات الأسرية.
- **يتغير (يتطور) توازن التأثيرات الابوية والامومية** حسب درجة الترقية الاجتماعية وعمل النساء واستثمار مبكر لدورهن وحقوقهن من طرف الآباء مثل السلطة الموجهة واللطافة الدافئة التي أصبحت يتقاسمها الزوجان معا.
- **ان وضع الابناء مبكرا في مؤسسات الرعاية** مثل الحضانة ومدارس الأمومة وهذا منذ السنة الثانية من عمرهم من جهة، والأهمية المتزايدة للتمدرس كل يوم من جهة ثانية، ساعد على ظهور تنشئة اجتماعية خارج أسرية تنافس الأسرة على دورها التربوي ، وتعزز هذه التنافس أكثر بانتشارالتلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى.

• التداخل (l'interpénétration) : الذي يتم بين مختلف الإثنيات والديانات والثقافات والجذور الاجتماعية والثقافية ،والذي يساهم في ظهور الاختلافات والهويات الخاصة.[1]

إن الأولياء رغم تكوينهم لأسر نووية إلا أنهم مازالوا يعبرون مباشرة وغير مباشرة، ويحملون بقايا الأسرة الموسعة، وكثيرا ما ينفذ ماضيهم والتربية التي تلقوها والأحداث البارزة في التاريخ الأسري للأجيال الماضية، إلى اتجاهاتهم الوجدانية والتربوية. يرث الطفل نسقا معقدا من العلاقات و التراكمات.ان الأسرة تنمو بقوة أثناء الزمن النفس-التربوي الذي تتراوح مدته بين 16-20 سنة الأولى من تكوينها.

قد يصل الأولياء والأزواج الى مرحلة الشيخوخة ،بما تتميزبه من تغيرات هامة في السلوكات في حين مازال الأبناء في المراحل الاولى من النمو كالمراهقة .

النسق الأسري هو إذن نسق مطاط، ومتحرك، كما يمارس الطفل بدوره، تأثيرا أساسيا على حياة ومستقبل الراشدين الذين يحيطون به.

يحفظ الأولياء طفلهم في أمنه، وصحته، ونفسيته ،ويملكون حق وواجب حضانته ومراقبته وتربيته.[2]

2- دورة حياة الأسرة (Cycle de vie de la famille):

في الجزائر تقدر دورة حياة الأسرة بين 30 و40 سنة، وتختلف هذه المدة من مكان إلى آخر حسب الثقافات والعادات. فمثلا في مصر تقدر إحصائية مصرية حديثة أن دورة حياة الأسرة المصرية تصل إلى 29 سنة على الأكثر.

وتشمل دورة حياة الاسرة تسعة مراحل هي:

- مرحلة الإعداد للزواج.
- من بداية الزواج إلى إنجاب الطفل الأول.
- ميلاد الطفل الأول.

(1)P. Canoui, P. Merserschmitt. O. Ramos, Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.Paris:Armand Colin,1998,p. 307.
(2)P. Canoui, P. Merserschmitt, O. Ramos, Op.Cit, P. 308.

- مرحلة الأبناء في سن المدارس.
- مرحلة الأبناء في سن المراهقة.
- مرحلة ترك الأبناء للمنزل.
- مرحلة شيخوخة الأسرة.
- مرحلة اضمحلال الأسرة.

3- العلاقة أولياء طفل:

يحتاج الطفل إلى تحقيق حاجات عديدة لتحقيق ذاته داخل الأسـرة وخارجهـا وأي إحباط في إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى ظهور اضطرابات عنده، وفيما يلـي عـرض لأهم هذه الحاجـات حسـب "ماسـلو" (**Maslow**) و"ألـدرفر" (**Alderver**) و"هرزبرغ" (**Hersberg**) و"ماك كليلاند" (**Mc Kleland**). وفيما يلـي عـرض موجز لها:

- نموذج أ. ماسلو (**A. Maslow**): ينظم ماسلو حاجات الفرد تنظيما هرميا وهـي خمسة أنواع متسلسلة من الأقل إلى الأكثر أهمية:

- **الحاجات الفزيولوجية:** تتمثل في حاجات الكل والشرب والنوم والجنس.
- **حاجات الامن:** حاجة الإنسان إلى جو الأمن والاستقرار والطمأنينة.
- **حاجات الحب:** الحاجة إلى حب الآخرين له.
- **حاجات الاحترام:** الحاجة إلى أن يشعر بأهميته ومكانته بين أقرانه ومجتمعه.
- **حاجات تحقيق الذات:** تمثل أكثل مستوى في الهرم (القمة) حيث يسعى الإنسان إلى تحقيق ذاته.(1)

- نموذج ألدرفو (**Alderver, 1969-1972**): اقترح ألدرفو في نموذجه ثلاثة أنواع من الحاجات وهي:

- **حاجات الوجود:** الطعام، الشراب، الأجر، المكافآت.....
- **حاجات النمو:** يعمل الشخص جاهدا على ترقية وتنمية شخصيته.

---

(1) مصطفى عشوي، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي. الجزائر: د.م.ج، ....، ص. 104.

- نموذج هرزبرغ (Hersberg, 1959): اقترح ما يعرف بـــ "نظرية العاملين" لأنه يرى أن هناك نوعان من الحاجات هي:

- **حاجات الصحة**: توفير محيط ملائم للحياة: الأجرة، الأمن.... إلخ.
- **حاجات دفاعية**: أعلى درجة من الأولى،تتمثل في رغبة النمو في مختلف ميادين الحياة

- نموذج ماك كليلاند (Mc Kleland, 1961): يقسم الحاجات إلى 3 انواع هي:

- الحاجة للإنجاز.
- الحاجة إلى السلطة.
- الحاجة إلى الانتماء.

يختلف دور الأولياء جذريا في مختلف مراحل عمر الطفل ففي الشـــهور الأولى بعـــد الولادة على الأولياء أن يمنحوه كثيرا من الدفء والعاطفة وينتبهوا إلى حاجاتـــه حـــتى يؤسسوا لعلاقة تعلق بوفر الأمان ويسندوا نموه الفيزيولوجي الأساسي.

ولما يصبح الطفل أكثر استقلالية على الأصعدة الجسدية، واللسانية والمعرفية، يصبح دور الأولياء الأساسي هو تربيته وتهذيبه. ويهتم الأوليـــاء بتعلـــيم الطفـــل اكتيـــاب استقلاليته الجسدية وتحكمه في سلوكه. وينشغل بالهما بتعلمه للنظافة، وظهور نوبـــات الغضب عنده وتحدياته للسلطة ومشاجراته مع إخوته وأخواته.

ويرجعان في الغالب التهذيب والتربية، لكن إذا كانت هذه الأخيرة مفرطة (زائـــدة) لا يستطيع الطفل استكشاف ما يحيط به بكيفية كافية، وإذا كانت هذه التربية مُفرطـــة (ناقصة) فسيصبح الطفل متمردا ولن يستوعب المهارات الاجتماعية الضرورية لتفاعـــل متناسق مع أقرانه ومع الراشدين الآخرين.

وتتغير العلاقة أولياء-طفل عندما يدخل إلى المدرسة إذا تنقص تدريجيا الحاجـــة إلى تدابير تأديبية ويصبح اهتمامهم بامهمات التي ينبغي على الطفل القيام بهـــا في المـــترل ونجاحه المدرسي المنتظر منه والحريات التي يمكن منحها له.[1]

---

(1)Helen Bee, Op.Cit, P. ....

4- نظرية بولبي حول العلاقة ام-طفل:

وتسمى نظريته بنظرية "التعلق" هي نظرية نفسية طوّرها العالم النفسي جون بـولبي والذي كان متأثرا بالتحليل النفسي، لقد أعطى أهمية كبرى للعلاقات الأولى بـين الأم وطفلها، كما أعطى أهمية لمفاهيم تطورية وايثولوجية.

يرى جون بولبي أن الأطفال يمتلكون منذ ولادهم ميل فطري إلى البحث عن روابط انفعالية مع أوليائهم، وتأخذ هذه العلاقات قيمة البقاء لأنها تضمن الطعـام والراحـة للرضيع. هذا النسق من التفاعلات يتكون من قائمة من السلوكات الغريزية الذي تبني وتصون بعض القرب (الدنو) بين الأولياء والطفل، وبين كل الأشخاص الذين تـربطهم علاقة وجدانية.[1]

تبدأ سلوكات التعلق في النقصان لكن لا تخمد نهائيا، فمثـلا أطفال السنة الثانيـة والثالثـة من العمر يتطورون معرفيا، وعندما تخبرهم أمهاهم بأنها ستغادر لتعود فيما بعد لا يظهر عندهم حصر انفصال بل يتلاشى تدريجيا. وقد يسـتعملون صـورة أمهـاهم كقاعدة ضمان عندما يستكشفون وضعية مجهولة لديهم. وما يدل على التطور المعـرفي هو ظهور التصور الرمزي، وعندما ينشأ الطفل في جو لا إجهاد ولا رعب فيه يصـبح قادرا على الابتعاد أكثر فأكثر عن "قاعدة الأمان" بدون أن تظهـر علامـات طارئـة ويحدث تغير في العلاقة مع الأم عند طفل السنة 4 و5، حيث يجري الطفل ما يعرف بـ "تعميم النموذج الداخلي للتعلق" أي أن الطفل في السنة 4 و5 يصبحون قادرين علـى تطبيق نموذجهم الداخلي في علاقاهم الجديدة وخاصة مع الأقران.[2]

ولما يصل الأطفال إلى سن التمدرس لا تظهر عندهم سلوكات التعلق، كالبكـاء أو الالتصاق بالولي إلا في وضعية الإجهاد مثل ما يحدث في اليوم الأول من المدرسة، أو في حالة المرض أو أزمة أسرية أو موت حيوان أليف (منزلي)، لأنهم لا يعيشون إلا قليل من التجارب الجديدة والمجهدة جدا. ولما يصل الأطفال إلى سن 7 و8 تصبح حاجتهم أقـل إلى الأمان ويظهرون علامة ود أقل لأوليائهم كما يظهره أطفال سن ما قبل التمدرس.

---

(1)Ibid, P. 134.
(2)Helen Bee, Op.Cit, P. 210.

لكن رغم هذا من الخطأ الاعتقاد أن الارتباط قد ضعف. فالطفل، أثناء سنوات التمدرس، مازال بحاجة لأن يشعره أولياته بالأمان، وهو يعتمد على وجودهم وسندهم ويبقى متأثرا بشدة بحكمهم.[1]

يبدو أن للمراهقين مهمين متناقضتين تجاه أوليائهم وهما، اكتساب الاستقلالية، والاحتفاظ بروابط التعلق. يتظاهر اكتساب الاستقلالية في زيادة الصراعات بين الأولياء والمراهقين، أما الاحتفاظ بالروابط فيكون في استمرار تعلق المراهق بأوليائه. وفيما يلي عرض لهاتين المهمتين:

- **زيادة الصراعات:**

وضح الباحثون وجود زيادة في الصراعات في معظم الأسر، وهي صراعات طفيفة تخص المشاكل اليومية مثل القواعد الواجب إتباعها داخل المنزل، المليس، الخرجات، النتائج الدراسية أو الأشغال المنزلية. يقاطع المراهقون والأولياء بعضهم البعض ولا يصبيرون على بعضهم البعض.

هذه الصراعات شائعة لكن لا تفسد بالضرورة العلاقة أولياء-مراهقون، ويرى كثير من المنظرين أن هذه الصراعات لها آثار إيجابية على النمو، وهي تدخل ضمن ما يعرف سيرورة التفرد والانفصال إن هذه الصرعات لا ترتبط بالسن وإنما هي راجعة إلى التغيرات الهرمونية في سن البلوغ، مما يسند الفرضية القائلة بأن هذه السيرورة هي سوية وضرورية.[2]

- **التعلق بالأولياء:**

زيادة الصراعات والاستقلالية عن الأولياء لا تعني أن العلق الانفعالي ضعف أو تلاشي. فقد أظهرت دراسة أجراها كل من "فوميو هنتر" و"جامس يونيس" (Fumiyo Hunter, James Youniss, 1982) أن هذا الارتباط الانفعالي كبير رغم الصراعات والحاجة إلى الاستقلالية المناقضين ظاهريا له.[3]

(1)Ibid, P. 211.
(2)Ibid, P. 283.
(3)Helen Bee, Op.Cit, P. 284.

5- وظائف الأسرة على ضوء البحوث النفسية والاجتماعية:

إن الوظيفـــة الأولى للأسرة هي الحفـــاظ على انسجـــام بيولـــوجي بين الإنجاب، والتاريخ النسبي والسيرورة التربوية. الأسرة مسؤولة عن الطفـــل وتتكفـــل بحاجاتـــه وصحته العقلية والجسدية.

لقد أشار علم النفس ،خاصة التحليل النفسي، إلى أهمية الرباط الثنـــائي أم- طفـــل وهو مصدر تشكل الشخصية.[1]

تؤدي الأسرة العديدة من الوظائف يجملها حاتم محمد آدم(2) في النقاط الستة الآتية:

- **إشباع الحاجات النفسية للطفل: من أهم هذه الحاجات:**
  - الأمن.
  - الطمأنينة.
  - المحبة.
  - التقليل.
  - التقدير الاجتماعي.
  - تأكيد الذات واحترامها.
  - النجـــاح.
  - سلطة ضابطة ومرشدة.
- **العناية بالطفل:** تقديم الغذاء والرعاية الضرورية للطفل.
- **تعليم السلوك الاجتماعي:** ممارسة التفاعلات وربط علاقات مع باقي الجماعات الموجودة في المجتمع (رفاق، .... إلخ).
- تعليم طرق صحيحة للاتصال مع الآخرين: من خلال تعلم اللغة واستعمالها مـــع الآخرين.
- تعليم الطفل الاستقلالية والانفصال التدريجي عن الأم.

(1)P. Canoui, P. Messerschmitt, O. Ramos, Op.Cit, P. 307.

(2)حاتم محمد آدم، مرجع سابق، ص. 17.

- منح الاسترخاء والهدوء النفسي لأفراد الأسرة: ويتم ذلك من خلال التفاهم والتشاور واللين (التيسير).

ويتوسع فوزي محمد جبل[1] في ذكر اهم وظائف الاسرة:

- تطوير قدرات الطفل العقلية بمساعدته على اكتساب تجارب وخبرات عن طريق الممارسة الموجهة من الوالدين والمحيطين به.
- ضمان نمو اجتماعي سوي للطفل بتعليمه التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- تنشئة الطفل تنشئة سوية.
- تكوين الطفل لاتجاهات إيجابية وصحيحة نحو الوالدين والأخوة والآخرين.
- تدريب الطفل على العادات السوية في التغذية والنوم والكلام والإطراح.
- تكوين الطفل لأفكار ومعتقدات سوية تتفق ومعايير المجتمع.
- ابتعاد الأسرة عن اتباع الأساليب الخاطئة في التنشئة كالتدليل، التسامح، القسوة، الحرمان، الرعاية المفرطة والطموح الزائد من الآباء.

ويرى "ميردوك"(*) أن الأسرة تضطلع بأربعة وظائف هي:

- **الإشباع الجنسي:** "الزواج" و"الأسرة" هما الإطار المقبول الذي يقره المجتمع لإشباع الإنسان (رجل أو امرأة) لحاجاته البيولوجية الجنسية.
- **الإنجاب:** الأسرة هي الإطار الأنسب لإنجاب الأطفال وتربيتهم والعناية بهم.
- **تنشئة الاطفال:** التنشئة الاجتماعية للأطفال عملية دائمة ومعقدة وتلعب الأسرة الدور الأكبر فيما إلى جانب مؤسسات اجتماعية أخرى (المدرسة، المسجد، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام... إلخ).
- **الوظيفة الاقتصادية:** توفر الأسرة الغذاء والملبس والمأوى لأفرادها.[2]

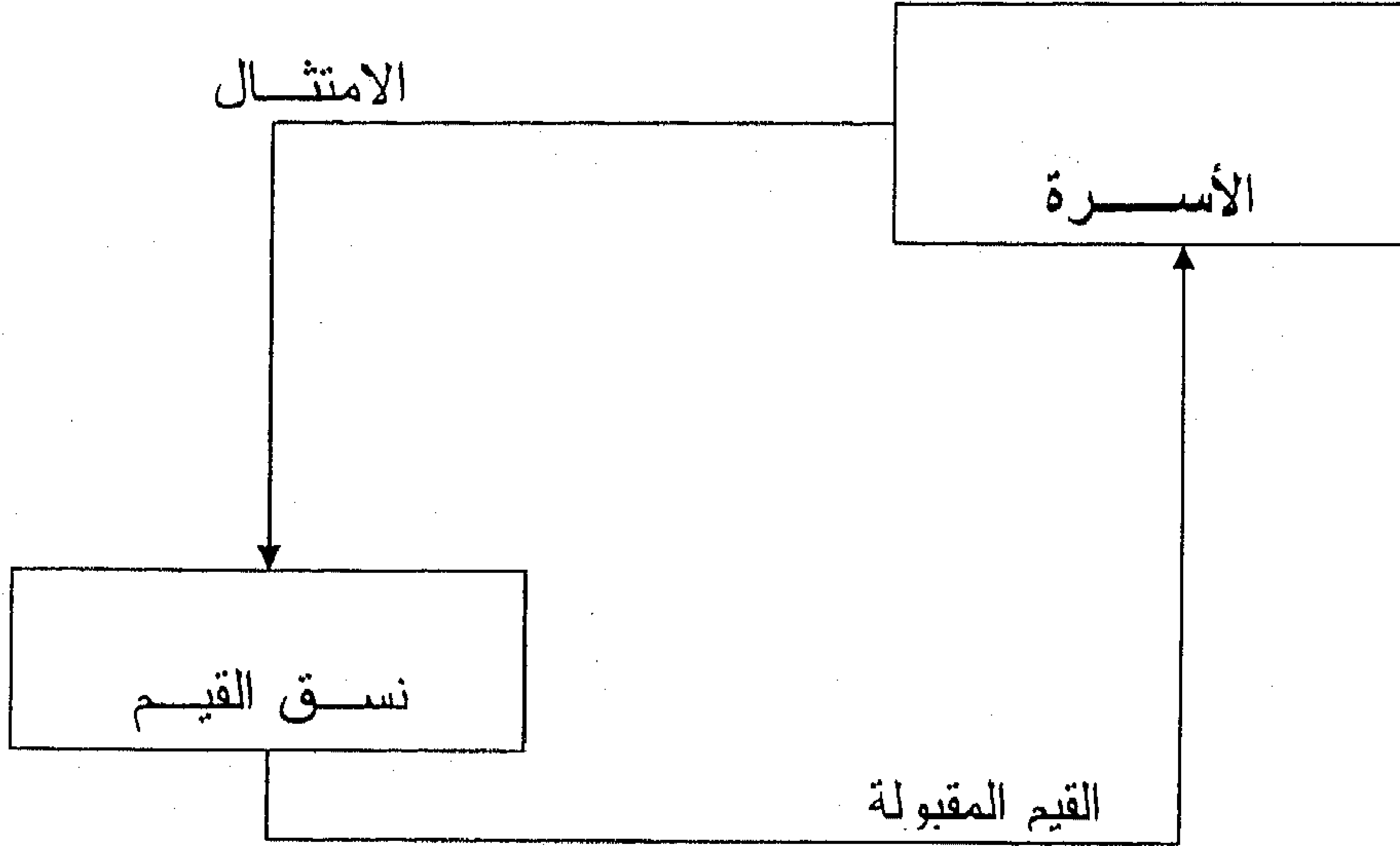
---

(1)فوزي محمد جبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: المكتبة الجامعية،2000،ص ص. 53-54.

(*) جورج ميردوك: هو أحد أقطاب المدرسة الوظيفية في علم الاجتماع.

(2)السيد عبد العاطي وآخرون، علم اجتماع الأسرة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000، ص. 29.

توجد هناك علاقة جدلية بين الأسـرة والـنظم الاجتماعيـة الأخـرى (النظـام الاقتصادي، النظام السياسي و نسق القيم) والشكل (2) يمثل نمط العلاقة بين "الأسرة" و"نسق القيم" حيث يحدد نسق القيم. ما هي القيم المقبولة في المجتمع وتتمل الأسرة لهذه القيم المرغوبة.



الشكل (2): العلاقة بين الأسرة وأنساق القيم(*)

6- وظائف الأسرة على ضوء التغير الاجتماعي:

6-1 مظاهر التغير الاجتماعي:

يذكر شفيق رضوان[1] عدة مظاهر للتغير الاجتماعي وهي كالتالي:

- النمو الحضاري المصاحب للتغير السكاني.
- تغير الأسرة من حيث حجمها وعناصـرها وعـادات الـوزاج، والتفكـك، والتماسك.
- تغير العلاقة بين الزوجين وطريقة تنشئة الأبناء بعد خروج المرأة إلى مجتمع العمل والإنتاج.

(*) المرجع: السيد عبد العاطي وآخرون، علم اجتماع الأسرة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000، ص. 31
(1)شفيق رضوان، مرجع سابق، ص ص. 193، 194.

- زيادة اعتماد الأفراد والجماعات على بعضهم البعض.
- التغير في البنية الاجتماعية والاقتصادية وتعقد الحياة.

6-2 عوامل التغير الاجتماعي:

هناك عدة عوامل مساعدة على التغير الاجتماعي ومن بينها ما يلي:

- **البيئة:** مثل نقص الموارد، والمناخ، والكوارث الطبيعية.
- **الافراد:** ظهور الرسل والأنبياء والمصلحين يساعد على التغير.
- **العامل البيولوجي:** اختلاف خصائص الأفراد مع تعاقب الأجيال.
- **الافكار والمعتقدات:** تنعكس الأفكار والمعتقدات بشكل إيجابي في البيئة الاجتماعية.
- **التقدم التكنولوجي:** تأثر الاختراعات والاكتشافات العلمية الجديدة في المجتمع فتتغير عاداته وقيمه ومعاييره.
- **الاتصال الثقافي:** أن التغيرات التي تطرأ على مجتمع تأثر في المجتمعات الأخرى بفعل الاحتكاك والتبادل الثقافي.
- **الثورات:** تقوم الثورات في الأساس من أجل أحداث التغير على مختلف الأصعدة.
- **الحروب:** تساهم بقسط كبير في إحداث التغير الاجتماعي.
- **الزمن:** تعيش الجماعات في حراك ودينامية مرتبطة بالزمن.[1]

6-3 نظريات التغير الاجتماعي:

يذكر شفيق رضوان[2] سبع نظريات وهي موجزة كالآتي:

- **النظرية النفسية:** يتغير المجتمع نتيجة قدرات العقل البشري على الإبداع وتطوير أساليب الحياة.
- **النظرية الدائرية:** التغير هو ظاهرة تسير في دورات حتمية، فكلّ دولة تمر بمرحلة النشوء، فالقوة، ثم الانحطاط وأخيرا الزوال. وفي كل دورة (Cycle) نظر المجتمع وقيمه وعاداته.

---

(1)المرجع نفسه، ص. 195.
(2)المرجع نفسه، ص. 194.

- **النظرية التقدمية:** التقدم هو في جوهره تغير للمجتمع من وضع أحسن.
- **النظرية الذاتية:** كل نظام اجتماعي يحمل بداخله بذور تغيره.
- **النظرية التوازنية:** يحدث التغير نتيجة مجموعة الاختراعات والاكتشافات العلمية التي يكون تستخدم في ميادين الحياة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.
- **النظرية الاقتصادية:** يرى الشيوعيون وعلى رأسهم كارل ماركس أن الحياة الاجتماعية تتحدد بالعوامل الاقتصادية (مواد وطرق الإنتاج والتوزيع)، فأي تغير في هذه العوامل يؤدي بالضرورة إلى التغير في المجتمع.
- **النظرية الإنسانية الجغرافية:** جاء بها بوكل (Buckle) وحسبه أن التطور التاريخي يؤدي إلى تغير اجتماعي، وهذا الأخير (التغير) محكوم بعاملين: داخلي يتمثل في الظروف الخاصة بالإنسان ذاته، وخارجي يتمثل في الظروف الجغرافية.

6-4 عوامل نجاح التغير الاجتماعي:

يذكر شفيق رضوان[1] عوامل نجاح عملية التغير الاجتماعي وتتمثل فيما يلي:

- **الدراسة العلمية للقيم والمعايير والاتجاهات السائدة:** أي دراسة العوامل المؤثرة فيها وتقييمها لتقويمها وتغييرها في ضوء ما هو مرغوب فيه عن طريق المؤسسات التربوية والإعلامية وغيرها.
- **مراعاة الإطار التكاملي للتغير:** حتى لا يحدث الهيار والحلال مادي أو معنوي نتيجة عدم التوفيق بين التغيرات التي تطرأ على مظهر دون آخر.
- **تحقيق التكامل بين عنطري الثقافة:** أي التكامل بين العنصر المادي (وسائل الإنتاج والتكنولوجيا) والعنصر المعنوي (الأفكار، المعايير، القيم).
- **تحقيق التوافق الاجتماعي:** على الأفراد والجماعات أن يكيفوا سلوكهم لمواجهة ما يطرأ فيبدلوا عاداهم وتقاليدهم.

6-5 وظائف الأسرة في ضوء التغير الاجتماعي:

أدى الغير الاجتماعي إلى تغير في وظائف الأسرة، فهذا "أجبرن" يؤكد أن التغير الاجتماعي أدى إلى تفكك الأسرة مما أفقد الأسرة وظائفها الدينية والتعليمية

---

(1)شفيق رضوان، مرجع سابق، ص. 196.

والاقتصادية والترفيهية، ويرى علماء آخرون نفس هــذه النظــرة مثــل "زيمرمــان" و"سوروكين" وفي المقابل يرى "بيرجس" ان التغير الاجتماعي جعل الأسرة أكثر مــودة وصداقة، وأن فقدان الأسرة لوظائفها بسبب التغير الاجتماعي لم يؤدي علــى ســوء تنظيمها، وأن الأسرة تغيرت في بنائها وقيمها كي تجاري التغيرات الدائمــة والمســتمرة لتحافظ على كيانها في المجتمع.

ويساند "فلسوم" نظرة "بيرجس" الذي يرى في خروج الأبناء بعيــدا عــن البيــت استقلالية وحرية وهو دليل على أن الأسرة تنتج وتعمل وتحقق حاجتــها إلى الحريــة. ويرى بارسونز (T.Parsons) أن فقدان الوظائف الأسرية أدى بالمقابــل إلى زيــادة تخصصها وجعلها أكثر اهتمام بوظيفتها الأولية وهي "التنشئة الاجتماعية" ويرى فريــق آخر من العلماء أن السرة لم تفقد وظائفها كليا بل فقدت جزء فقط منها لأنــه رغــم ظهور مؤسسة تعليمية مختلفة مازالت للأسرة دور تربوي وتهذيبي، كما أن رغم تكفــل الدولة ومختلف مؤسساتها بالجانب الاقتصادي في المجتمع إلا أن مازالت هناك أسر عــبر العالم تؤدي وظيفة اقتصادية كاملة بما تنتجه من مواد تلبي حاجيات الأسرة.[1]

7- المشكلات الأسرية:

الأسرة السوية هي التي يحافظ أفرادها على تماسكهم الأسري لما يسود بينهم الحــب والمودة والعطف والتقدير والتعاون واحترام دور ومكانة كل واحد منهم. وإذا زال هذه التماسك انفرط عقد هذه الأسرة وأصبحت توصف بـــ "اللاسوية" وكثرت مشكلاتها، التي سنورد البعض منها:

7-1 الحرمان من الأم:

يؤدي حرمان الطفل من أمه إلى عدم نضجه وجدانيا وعقليا وحسيا-حركيا.

7-2 غياب الأب:

تكون البنات في هذه الحالة أكثر تبعية للآخرين، ويكون الذكور أقل توافقا (تكيفا) في علاقاتهم مع الآخرين، وأقل نضجا جنسيا، حيث يتصرفون برجولية مصطنعة ومبالغ فيها أو يتشبهون بالإناث.

---

(1) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 56.

7-3 مشكلات التدريب الاخلاقي:

يؤدي التدريب الأخلاقي إلى تبني الطفل لمعايير أسرته الأخلاقية وهكذا ينمو ضميره الخلقي، كما تنمو عنده مشاعر الذنب إذا تصرف بما يخالف هذه المعايير، لكن قد يخل الأولياء بهذا التدريب إفراطا أو تفريطا، كأن يكون قاسيا فيؤدي إلى عدم التوازن شخصية الطفل أو ليّنا فينحرف أو يضطرب نفسيا.

7-4 الانحراف:

لما يعيش الطفل في جو أسري مريض، يحرم فيه من عطف الأولياء ومن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية فلا يجد ملاذه إلا في الانحراف طفيفة وشديدة.[1]

7-5 نقص الضبط الاجتماعي الاسري:

إن زيادة نسبة الطلاق والانفصال من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض في الضبط على مستوى الأسر. يرى الباحثون أن الأسر أحادية الوالي تعاني من نقص في الضبط الاجتماعي، حيث يلاحظ أن المراهقين في هذه الحالة يأخذون حرية أكبر ويختبرون الحدود، تعمل الأم خارج المترل لتلبية حاجياتهم، وتجد هذه الأم صعوبات في ضبط سلوكات أبنائها المراهقين. أما الأب فقد يكون غائبا (ميتا) أو لا يلعب دوره الاجتماعي نحو أبنائه، هذا لا يعني أن الأطفال الذين يأتون من أمر أحادية الولي والتي تعاني من نقص الضبط سينحرفون بالضرورة.

من جهة أخرى أن ممارسة سلطة صارمة جدا وغير عادية يعد عامل خطر لظهور الانحراف له نفس أهمية انعدام السلطة.[2]

7-6 نقص السلطة الوالدية:

تعني السلطة الوالدية القدرة على تدريب الطفل وبنينة شخصيته وهي فعل دينامي، ومخطط ومشاريع ورغبات وتصورات الراشد هو من يرشد، ويحث (يحرض) ويثير (ينبه) ويقترح.

---

(1)المرجع نفسه، ص ص. 68-71.

(2)Michel Born, Op.Cit, P. 60.

السلطة هي أيضا الأمن ووضع الحدود، يرشد الولي ويتفادى وينبه إلى الأخطار ويحمي ويعلم القواعد والقوانين ويمنع، السلطة هي القدرة على الإيضاح أي تقديم الأحداث المعاشة والخيارات بكيفية إعلامية، وقابلية للفهم وتشاورية حتى يدمجهم الطفل في شكل مرجعيات واضحة. وتبقى الحرية للطفل فيما بعد في تحديد موقعه واختياراته الخاصة به.

السلطة هي قبل كل شيء مسؤولية كل والد على حدى، حيث يعطي كل منهما لسلطته الشكل والتصور المناسب له حسب حياته وتربيته. تتقاسم المجموعات التربوية سلطة الأولياء ولكن يحافظ على توازن وهرمية في القيم الأسرية والاجتماعية لابد أن يكون هناك انسجام بين الأسرة وهذه المجموعات التربوية.[1]

قد تتخلى الأسرى عن دورها (سلطتها) نحو الطفل، أما تقاعسا وضعفا أو لعدم الكفاءة. إن نقص السلطة هو اختلال في التوازن وقد يؤدي إلى الانحرافات التربوية المضرة بالطفل[2]، فيصبح هش جدا، وضعيف في علاقاته الاجتماعية، وتنقص ثقته في نفسه ويصير أكثر اندفاعية ولا يعود قادرا على تحضير أفعاله وتسبيقها. هذه الأعراض مرجعها إلى نقص السلطة الوالدية خاصة الأبوية. يؤدي نقص السلطة إلى ظهور صعوبات جمة منها:

- لا يتحمل الأولياء مسؤولياتهم في توجيه الطفل (إرشاد)، ولاحظ عندهم ليونة وتسامحية، وغموض في توجيهاتهم التربوية، واستقالة، وعدم الاختيار وأحيانا غيابهم عن اللحظات المهمة في حياة الطفل.

ويعيش الطفل هذا النقص في سن المراهقة، في شكل هشاشة ونقص إسناد الأولياء له، ويحاول هؤلاء الأولياء التشديد في مواقفهم مع إبنهم المراهق ولكن بدون جدوى لأنه لا يصدقهم أولا يفهمهم.

- عندما يكون الآباء غائبون (عمل، تنقل، انفصال... إلخ) تنتقل السلطة التربوية إلى الأم.

---

(1)P. Canoui, P. Merserschmitt, O. Ramos, Op.Cit, P. 310.
(2)Ibid, P. 311.

• قد يصحب نقص السلطة بفرط حماية، حيث يبقى الولي على تبعية طفلة من خلال الانشغال الدائم به، والمخاوف والعيش في جو محفوف بالخطر. وينتج عن هذا عدم استقلالية الطفل ويصبح الانفصال عنهم بدون قلق أمرا مستحيلا.

• نفي كل ولي لسلطة الولي الآخر وهذه ظاهرة تربوية شائعة ويتجلى ذلك في أمرين: الأول أن الأب والأم لا يتصوران أن لكل واحد منهما الحق في اختلاف وجهات النظر وحتى في المعارضة أثناء تربية ابنهما فيتظاهران أمام ابنهما، بنفس الآراء والقرارات وهذا غير ممكن واقعيا، فطبيعة تستوجب أن يكون هناك نمطان مختلفان من السيطرة. والطفل هو الذي يقوم بعملية التركيب والتوليف والربط أو الاختيار، وهو الذي يتحمل المسؤولية بنفسه[1]، إن الفروقات بين الأولياء، سواء على مستوى الإحساس أو الشخصية، هي التي تعطي ثراء في النسق التربوي، والثاني أن الولي ينتقد بكيفية هديمية، مواقف الولي الآخر فمثلا كثير من الأمهات يلغين السلطة الأبوية، بعدم فهمهن أو عدم احترامهن لهذه السلطة، ويأخذن الحق في الحكم على الزوج وإلغائه[2]. وقد تطرق الكثير من المحللين النفسيين إلى هذه الظاهرة وخاصة المحلل النفسي واللغوي الفرنسي جاك لاكون (**Jacques Lacan**) الذي سمي هذه الحالة بـ "النبذ".

• قد يستخدم الطفل ويصبح طرف في المشاكل الزوجية مما يضعف التربية الأسرية، فأثناء النقاشات الزوجية يفقد الزوجين قوهما التربوية وقدرهما على تأمين الطفل، وهذا الأخير يصبح موضوع للاستفزاز والتملك.

• تؤدي تغيرات الأولياء أيضا إلى مشاكل، فالأولياء يتغيرون بصورة طبيعيا (الشيخوخة العمرية) وظرفيا (شيخوخة الزواج). وبالتالي من حقهم أن يغيروا في مواقفهم واختياراهم وآرائهم يحتاج الأطفال إلى تفسير لهذه التغيرات ومبرراهما، إن كثير من الأولياء لا يرجعون في أقوالهم خوفا من ظهور التناقض عندهم. وبالتالي يصبحون عرض لنقد الأبناء رغم أن قوة السلطة تكون مع صدق الأولياء من الأحسن أن يوضح الأولياء نقاط ضعفهم بوضوح عوض من محاولة مخادعة الطفل بحيل تربوية.

---

(1)Ibid, P. 311.
(2) P. Canoui, P. Merserschmitt, O. Ramos, Op.Cit, P. 311.

7-7 حب الآباء المرضى للابناء او الآباء النرجسيون:

الآباء الذين يحبون أبنائهم حب نرجسيا يعانون من نقص في النضج الوجـــداني، أي أهم مازالوا صغارا (أطفالا) من الناحية الوجدانية. ونقصد بالآباء الذين يريدون إشباع حاجاتهم من خلال استعمال أبنائهم كواجهة لذلك. فمثلا الأب الذي لم يتعلم ولم يصل إلى درجة علمية كبيرة يحاول أن يحصل على ذلك بإرغام ابنه على الدراسة وفق أطـــر تختلف عن كفاءته ورغبته. فالأب النرجسي لا يهتم بابنه في حد ذاته وإنما يهـــتم بـــه بمقدار ما يشبع له نرجسيته.

تقول سهير كامل أحمد أخذ عن مصطفى زيور. وتستشهد سهير كامل أحمد بمصطفى زيور لتحليل شخصية هؤلاء الأب، حيث يرى أن حب الآباء النرجسيون لأبنائهم هـــو حب أناني، نرجسي، وذلك يحدث اضطراب في النمو السوي للأطفال فتظهر عنـــدهم مشاعر الكره تجاه أبائهم.[1]

ثانيا:التنشئة الاجتماعية :

أن التنشئة الاجتماعية من أحسن الوظائف التي تضطلع بها الأسرة باعتبارها مؤسسة اجتماعية أولية وسنحاول في هذا الفصل التطرق على أهداف، وشـــروط، وأســـس، وميكانيزمات، ومراحل ونظريات التنشئة الاجتماعيـــة.و في الاخـــير نعـــرض بإيجـــاز اضطرابات التنشئة الاجتماعية.

1- أهداف التنشئة الاجتماعية:

يذكر سميح ابو مغلي ومن معه ستة أهداف التنشئة الاجتماعية وهي:

- اكتساب المعايير والقيم السائدة في المجتمع.
- ضبط السلوك وأساليب إشباع الحاجات وفقا لما يحدده المجتمع.
- تعلم الأدوار الاجتماعية.
- اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات.
- اكتساب العناصر الثقافية للجماعة التي تصبح جزءا من تكوينه الشخصي.

---

(1)سهير كامل أحمد، مرجع سابق، ص ص. 53-55.

- تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي أي من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلالية وتحمل المسؤولية.[1]

وترى زينب محمد شقير ثلاث أهداف للتنشئة الاجتماعية هي:

- تعليم الفرد السلوك مرغوب فيه اجتماعيا وإكسابه القدرة على التكيف مع المجتمع.

- تنمية الطموح عند الفرد، حيث يحاول المجتمع أن يمد كل عضو من أعضائه بالطموح المناسب لوضعه.

- بناء هوية للأفراد وفق طموحاتهم وحاجاتهم وقدراتهم الشخصية وليس هوية وطموح الأولياء.[2]

2- شروط التنشئة الاجتماعية:

هناك ثلاثة شروط للتنشئة الاجتماعية: المجتمع، المخزون الوراثي والطبيعة الإنسانية. وفيما يلي عرض وجيز لها:

• **المجتمع:** المجتمع الذي يولد فيه الطفل هو المجال الذي تتم فيه التنشئة الاجتماعية. يحتوي المجتمع على معايير وقيم التي يتعلمها الطفل ونظم ومؤسسات تحدد له طرق تفاعله وشكل سلوكه.

• **المخزون الوراثي:** المخزون الوراثي أو الوراثة البيولوجية، هو مجموعة الصفات والاستعدادات التي يرثها الطفل وتنتقل إليه عن طريق الجينات، مثل المخ والجهاز العصبي والقلب وغيرها من الأعضاء الضرورية لعملية التنشئة الاجتماعية.

• **الطبيعة الإنسانية:** يمتاز الإنسان عن غيره من المخلوقات بالقدرة على تعلم الرموز واللغة والتعامل بهما، واستعمال قدرات وعمليات عقلية عديدة مثل: التحليل، والتركيب، والإحساس، والإدراك.... إلخ.[3]

---

(1) سميح أبو مغلي ومن معه، مرجع سابق، ص ص. 15-16.

(2) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 71.

(3) سميح أبو مغلي ومن معه، مرجع سابق، ص. 16.

3- عناصر التنشئة الاجتماعية:

هناك عناصر خاصة بالفرد وعناصر بالمجتمع وهي كالتالي:

3-1 عناصر خاصة بالفرد: توجد اربعة عناصر:

- القدرة على تكوين علاقات وجدانية مع الآخرين.
- قابلية التعلم والتفاعل الرمزي (اللغة – الرموز).
- الإمكانات البيولوجية والمخزون الوراثي المساعدان على التعلم الاجتماعي.
- الدافعية الاجتماعية والحاجات النفسية المساعدتان على التنشئة ثم الانـدماج في المجتمع.

3-2 عناصر خاصة بالمجتمع: هناك ستة عناصر وهي كالآتي:

- اللغـــة.
- القيم والمعايير الاجتماعية.
- الأدوار الاجتماعية.
- المؤسسات الاجتماعية.
- القطاعات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- الضغوط الاجتماعية التي تمارسها الجماعة على عناصرها حتى ينتظموا مع معايير الجماعة أو المجتمع.[1]

4- مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

هناك العديد من المؤسسات أهمها:

4-1 الاسرة:

هذه المؤسسة الأولى التي يحصل فيها الطفل على تنشئته الأولى وتكون علاقاته الأولى مع أمه وأبيه وأخوته ذات أهمية كبرى لأن هـــي الـــتي تشـــكل شخصـــيته النفســـية والاجتماعية.

---

(1) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 74.

4-2 المدرسة:

يعيش الفرد بين 6 و17 سنة داخل المؤسسة التعليمية (مدرسة، متوسطة، ثانوية، جامعة)، وفيها يتحصل على نوعين من التنشئة: "تنشئة بيداغوجية" و"تنشئة أكاديمية" ويبقى أثرهما واضحا مدى حياة الفرد.

4-3 جماعة الرفاق:

يعيش الفرد ساعات من يومه خارج الأسرة بين رفاقه وأترابه ومعهم يجرب مغامراته ويشجع حاجاته ويحقق ذاته لأنهم يماثلونه سنا وجنسا وأهدافا.

4-4 وسائل الإعلام:

تلعب هذه الوسائل دور كبير في تنشئة الفرد خاصة مع انفجار ثورة المعلومات والمعلوماتية وانتشار الشبكة العنكبوتية (الانترنت) حيث أصبح العالم مجرد "قرية صغيرة" يمكن زيارة كل أنحاءه بـ "ضغط" بسيط على أزرار آلة أو جهاز.

4-5 الجمعيات والاحزاب والنوادي:

تساهم بالأخص، إذا كان جدية في نشاطاتها، في تنشئة الفرد تنشئة سياسية، فيعرف حقوقه وواجباته ويساهم في الحراك الاجتماعية الذي يعرفه كل مجتمع حي.

4-6 المساجد:

يقدم المساجد "تنشئة دينية" للفرد تساعد إلى جانب التنشئات الأخرى (أسرية، سياسية، أكاديمية... إلخ)، على تحقيق الفرد لذاته وامتثاله الصحيح لمجتمعه وكل مؤسساته.

5- اسس التنشئة الاجتماعية:

يرى الباحثون في مجال "التنشئة الاجتماعية" أن هذه الأخيرة تقوم على ست أسس هي:

5-1 التنشئة بواسطة الطقسنة (Rituqlisqtion):

يمكن ملاحظة هذه الطقسنة في مجالات عديدة.

5-1-1 طقسنة التفاعلات بين الام والطفل: تبدأ هذه الطقسنة منذ الأيام الأولى من الحياة في العلاقة الأولى بين الأم والمولود الجديد. تقدم الم عناية وتتخذ مواقف مع الطفل

في أشكال طقوسية. وتختلف الطقوس من ثقافة إلى أخرى، وتنتقل من الأم إلى طفلها، ثم ما يلبث أن تتوسع هذه الطقسنة إلى الروابط الشخصية على شكل شفرات سلوك مثل: الأدب وآداب السلوك. كما توجد أيضا طقوس للنظافة والواجبات والأوقات وأشكال الاحترام بين الفاعلين الاجتماعيين.

5-1-2 الطقسنة المؤسساتية: يكيف الأفراد تصرفاهم وسلوكاهم مع الوضعية التي يعيشون فيها، تسمح الطقسنة المؤسساتية بوضع الحدود والفروق بين الأشخاص. يعاني المنحرف من اضطرابات في مسار تعلمه للشفرات المؤسساتية المجتمعية. إن إلتحام الفرد مع المجتمع يفترض قيامه بحل رموز الشفرات.

5-2 تعلم الادوار الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي تعلم للأدوار، وهذه الأدوار ترتبط بمعايير تعلم إدماج أدوار اجتماعية يعني تعلم الاستجابة لتوقعات الآخرين. إن التعلم الأكثر تبكيرا للأدوار عند الرجال تختلف عما هو عند النساء.

يتم تعلم الأدوار المرتبطة بالجنس ا، ما يعرف أيضا بأدوار النوع في سن مبكر، على الطفل إذ يتعلم أن العالم جنسوي، وأن هناك فروق بين الأشخاص.[1]

5-3 اللغة كأداة لتعلم القوانين الاجتماعية :

اهتم الاتجاه الاجتماعي – اللغوي بقيادة بارنشتاين **(Bernstein, 1975)** بالروابط التي يمكن أن توجد بين الضبط الاجتماعي الممارس داخل الأسر وبين مماهمة اللغة، تعاش اللغة كأنها سلوك اجتماعية انبثق عن تعلم اجتماعي مثله مثل تعلم القيم والمكانة. أكد بارنشتاين أن هناك اختلافات نمطية بين الأسر فيما يخص انتقال الشفرات اللغوية، ويقوم تحديد نمط الأسرة على أساس الروابط الموجودة بين "الطبقة الاجتماعية" وبن "علاقات الدور" و"الضبط داخل الأسرة"، هذا التحديد يعتمد على الفرق الذي وجده دوركيم بين "التضامن الآلي" والمعتمد على تماثل الوظائف و"التضامن العضوي" القائم على الاختلافات في الوظائف.

---

(1)Michel Born, Op.Cit, P. 157.

ينتج "التضامن الآلي" اللغة العمومية هي لغة لها توريطات وجدانية وهي قليلة التعقيد وهي المشترك بين كل عناصر المجتمع أو الثقافة، وتحتوي اللغة هنا مثلا على "الأوامر"، "التأكيدات"، "الأسئلة البسيطة". أما "التضامن العضوي" فيعطي اللغة الشكلية وهي اللغة تحتوي "اللغة الشكلية" على تصميم منطقي، يوجد الكثير من التعقيد. فأس الطبقة الشغيلة تطور لغة عمومية بينما أس الطبقة الوسطى فتطور لغة شكلية.

5-4 معرفة العالم الاجتماعي:

هذه السيرورة تحث الطفل على اكتشاف العلم وفهمه "ذهنيا" يتحدث العلماء عن "المعرفة الاجتماعية" أو يفهم الطفل رويدا رويدا مكونات ونشاط مختلف الأنساق الفرعية المتشابكة المكونة لعالمه الاجتماعي.

5-5 الاستدلال الخلقي:

نمو الاستدلال الخلقي يسمح للفرد بفهم الأخلاق وأن يتموضع ضمن قواعد المجتمع، ومفاهيم الخير والشر.

5-6 التقمص :

يعد التقمص سيرورة هامة تساعد الفرد على التفرد، وعلى التميز لكي يصبح كلا لا يتجزأ وأصلي يتم التقمص بالتفاعل مع الوسط وتأثيراته المتعددة.

هذه السيرورة التي تتم في جزء كبير منها أثناء المراهقة، وتساعد ببناء هوية نفسية- اجتماعية، ميكانيزم بناء الهوية يتم بفضل التفاعل الثابت مع الآخرين، فالإنسان بتطويره للآخر عليه أن يكون قادرا أن يصبح مشابه له يصبح الشخص رويدا رويدا مشابها للآخرين فيأخذ لحسابه سلوكات واتجاهات الآخرين.[1]

6- سيرورة التنشئة الاجتماعية:

الطفل البشري لحظة ولادته هو كائن بيولوجي خالص، لا تأثير للثقافة عليه، وهو أرض خصبة قابلة لاستقبال أي نوع من التأثير الثقافي، كتعلم أي لغة، وإذا حرم من بيئة ثقافية ولغوية سوية (طبيعية) فلن يطور (ينمي) السلوكات التي تجعل منها أنسانا

---

(1)Ibid, P. 171.

(آراميا). وهذا ما بينته بعض حالات الأطفال الوحوش والأطفال المحبوسين، إن الجماعة الثقافية هي التي تضمن اندماج الصغير (الشباب) داخل النسق الاجتماعية الذي تمثلـه، والجماعة الثقافية هي التي تضمن انتقال المكتسب.

وللوصول إلى هذه الغاية ترجع الثقافة إلى ضمنية وظاهرة لترسيخ عند الطفل سلوكات ممتثلة للنموذج الثقافي، وتعرف النمذجة التدريجية لسلوكات محددة ثقافيا باسم عبارة "سيرورة التنشئة الاجتماعية" ومصطلح التثقيف.

يرى الانثروبولوجي أن مفهوم التثقف هو مظهر أساسي للثقافة لأنه يساهم في تحديد جيد لها أي في كونها تنتقل عبر مسارات لا بيولوجية، ويهتم الأخصائي النفسي بهذا المفهوم على أكثر من مستوى: فمثلا السلوكات بإمكانها أن تقدم نفس الخصائص لكنها تختلف كثيرا في تاريخها، وهكذا فإن كل كائن بشري يمارس ضبط لعضلاته القابضة لكن يتعلم هذا الضبط بطرق مختلفة مثلا بتأثير العقوبات الجسدية المطبقة في سن مبكر، أو بتأثير الإنكار الاجتماعي أو بفعل تربية تدريجية تتخللها المكافآت.

كل كائن بشري يتغذى بأطعمة متنوعة لكن لا يصل إلى ذلك إلا بعض فترة نسبيا من التغذية التي حصل بها الفطام تأثر ليس فقط على التجربة الغذائية المستقبلية، وإنما أيضا على زمر أكثر اتساعا من السلوكات، لقد بين علم النفس المعاصر الأهمية القصوى لسنوات النمو في تكوين الشخصية الراشدة وبالتالي أهمية الطرق المستعملة في تربية الأطفال ، إن امتثال الشخص للجماعة الثقافية وخصائص شخصيته مرتبطان جدا بهذه الطرق التربوية.

وتوجد كيفيات تربوية متعددة حس الثقافات، فمثلا مدة التغذية بالثدي قد تتراوح من 0 إلى 3 أو 4 سنوات، وقد تصل المدة إلى 8 أو 10 سنوات عند آخر مولود في بعض القبائل كامل عن الأم، أو بدلك مادة ..... حول بلمة الثدي، أو تدريجيا بتعويض الحليب بمادة غذائية أخرى.

إن هذه الاختلافات لها أسباب عديدة وغالبا تكون غريبة عن اهتمامات التربية ذاتها: إن متطلبات الشغل في الحقل، بداية الحمل، واهتمام المرأة بجمالها (كما هو

ملاحظ في بعض الشعوب متعددة الأزواج في جزر ماركيس) قد تدفع إلى الفطام المبكر.[1]

7- ميكانيزمات التنشئة الاجتماعية:

يذكر "جيروم كاجان"[2] أربع ميكانيزمات للتنشئة الاجتماعية هي كالآتي:

- **التقليد**: ينشأ الطفل وهو له ميل إلى تقليد من هم أكبر منه.
- **التقمص**: يرغب الطفل في تقمص الأشخاص الذين يحبهم ويحترمهم.
- **تجنب الألم**: يبتعد الطفل قدر الإمكان عن السلوكات والأحاسيس التي تولد له عدم الإشباع والألم، أو التي تجعله عرضة للعقاب.
- **الرغبة** عند الطفل في الحصول على حب واحترام وتقبل الآخرين.

8- أشكال ومظاهر التنشئة الاجتماعية:

8-1 أشكال التنشئة الاجتماعية:

هناك نوعان من التنشئة الاجتماعية مقصودة وغير مقصودة:

8-1-1 التنشئة الاجتماعية المقصودة: تضطلع بها مؤسستان اجتماعيان هامتين هما: الأسرة والمدرسة.

8-1-2 التنشئة الاجتماعية غير المقصودة: تضطلع بها وسائل التربية والثقافة مثل: وسائل الإعلام والمسجد.[3]

8-2 مظاهر التنشئة الاجتماعية:

تتميز التنشئة الاجتماعية بمظهرين هامي: التعلق والعدوان. ويعني "موراي" بمصطلح "التعلق" اعتماد الفرد على الآخرين لدرجة يصبح هذا الاعتماد هو "هدفا في حدّ ذاته"، هذا ما يلاحظ في علاقة الطفل بأمة، وأما "العدوان" فهو عنصر فطري في الشخصية

---

(1)Marc Richelle, a rémy DROZ, (sous la direction), Manuel de psychologie, introduction à la psychologie scientifique, 4eme ed, siège (Belgique): Pierre Mardaga éditeur, 1988, P. 101.

(2) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 73.

(3)سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص ص. 17، 18.

البشرية وهو ضروري لوجوده وبقائه ويتعلم الطفل السلوك العدواني بسبب تقليده لمحيطه الاجتماعي وتعلمه من الراشدين الذين من حوله.[1]

9- مراحل التنشئة الاجتماعية:

9-1 مراحل التنشئة الاجتماعية حسب جون بياجيه (Jean Piaget)

يميز جون بياجيه ثلاثة مراحل للتنشئة الاجتماعية وهي:

9-1-1 المرحلة 1: تحتوي على عنصر عضوي محض يعتقد الأطفال أن التفكير يكون بواسطة "الفم"، وهو يشبه الصوت يوجد خلط للتفكير بالأشياء المادية باعتبار أن الكلمات هي أجزاء من الأشياء المادية.

9-1-2 المرحلة 2: في هذه المرحلة يكون هناك تدخل من لدن "الراشد". لقد تعلم الطفل أن التفكير يتم بالأس لكن يدرك التفكير على أنه صوت داخل الرأس (8 سنوات)، التفكير عند الطفل هو الدم، الهواء. وهذه هي مرحلة "مادة التفكير".

9-1-3 المرحلة 3: تبدأ في سن 11-12 من عمر الطفل، وهي مرحلة هامة لأن تفكير الطفل يفقد صبغته المادية، وبالتالي يبدأ التفكير في دخل حيّز التجريد.

9-2 مراحل التنشئة الاجتماعية حسب اريك اريكسون (Erik Erikson)

رأى إريك اريكسون أن التنشئة الاجتماعية للطفل تدوم مدى الحياة وتنقسم إلى ثمانية مراحل متتالية، وكل مرحلة لها مشكلتها وإذا حلّت انتقل الطفل إلى المرحلة التي تليها، وفيما يلي عرض وجيز لهذه المراحل:

9-2-1 المرحلة الاولى (0- سنة 1 من الميلاد): تتميز بالعلاقة أم-طفل، والمشكلة في هذه المرحلة هي ابتعاد الأم عن نظر الطفل وحلّها بزيادة الطفل ثقته في ذاته وفي حالة العكس ازداد الطفل قلقا وغضبا.

9-2-2 المرحلة الثانية (سنة 1- سنة 2): يحاول الطفل استكشاف ما حوله، وإذا أعطي الحرية حقق استقلالا ذاتيا، أما تحكم أوليائه فيه فسيؤدي على شكّه في قدرته على توجيه نفسه بنفسه.

---

(1) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 71.

9-2-3 **المرحلة الثالثة (3- 6 سنوات)**: في هذه المرحلة تنمو القدرة الحركية واللغوية عند الطفل، فإذا أعطى له الأولياء الفرصة أكسب روح المبادرة، وإذا حرماه من ذلك اكتسب الإحساس بالذنب.

9-2-4 **المرحلة الرابعة (6- 12 سنة)**: يكتسب الطفل في هذه المرحلة القدرة على ربط علاقات مع الأقران والمدرسين، فإذا عاونه الراشدين تمكن من القيام بواجباته وشعر بالنشاط والحيوية وإلا فسيتولد عنده الإحساس بالنقص.

9-2-5 **المرحلة الخامسة (12- 18 سنة)**: في هذه المرحلة يحاول الفرد تحقيق ذاته، وإذا لم يتمكن من ذلك فشل مستقبلا في إيجاد عملا (وظيفة) أو الاحتفاظ به.

9-2-6 **المرحلة السادسة**: قد يكتفي الفرد بتحقيق ذاته دون الاكتراث للتفاعلات والعلاقات الاجتماعية فينعزل، وقد يجمع بينما فيحقق ذاته ويربط علاقات اجتماعية مع الآخرين.

9-2-7 **المرحلة السابعة**: وتسمى "مرحلة الوالدية" حيث تبدو القدرة عند الفرد في التوجيه والإرشاد.

9-2-8 **المرحلة الثامنة**: وتسمى "مرحلة الشيخوخة" وفيها يتقبل الفرد الدور المناط به في الحياة ويتشكل عنده نموذج انفعالي، وإلا فيصاب باليأس والقنوط.[1]

10- خصائص التنشئة الاجتماعية:

تتميز التنشئة الاجتماعية بالخصائص التالية:

- هي عملية مستمرة.
- هي عملية دينامية.
- هي عملية معقدة ومتشابكة بسبب كثرة مهامها وتعدد أساليبها.
- هي عملية تطورية يتحول فيها الفرد من التمركز حول الذات إلى التفاعل والعلاقات الاجتماعية.
- هي عملية تعلم اجتماعي.[2]

---

(1) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 68.

(2) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 28.

لقد عرفت الأسرة حديثا انتقالا اجتماعيا، لقد كانت أسرة خلقية فأصبحت أسرة علائقية. وأصبح الأولياء يرون أن دورهم يتمثل أكثر في كشف خصائص أبنائهم وليس مجرد نمذجة شخصيتهم. لقد أصبحوا منتبهين أكثر إلى الفروق في أذواق وطبع أبنائهم وضرورة المساواة في المعاملة بين الأبناء داخل الأسرة. لقد أصبح الأولياء يدركون التنشئة الاجتماعية بأنها سيرورة ثنائية الاتجاه يقوم على أساس "التفاوض" مع الأبناء، الذين يأخذون منذ صغرهم مكانة "شركاء" حقيقيين في التفاعل.

لقد أظهرت الدراسات قدرة الأبناء على مقاومة أي محاولة من الأولياء لفرض نماذج معينة من التربية ويتبع الأبناء في هذه الحالة عدة طرق للمقاومة مثل "الانزواء الوجداني" أو العنف أو الانحراف.[1]

11- نظريات التنشئة الاجتماعية:

هناك عدة نظريات للتنشئة الاجتماعية وتذكر حنان عبد الحميد العناني ست نظريات يمكن إيجازها فيما يلي:

11-1 النظرية البنيوية الوظيفية:

التنشئة الاجتماعية هي أحد جوانب النسق الاجتماعي، حيث تتفاعل مع باقي عناصر النسق للحفاظ على البنية الاجتماعية وتوازنها.

وحسب "تالكوت بارسوكز" تقوم التنشئة على أساس وجود أدوار محددة للذكور وأخرى للإناث، مما يحقق استمرار للنسق الاجتماعي، لأن مصدر الصراع والتوتر حسب الوظيفيين يرجع إلى تجاه المرأة إلى منافسة الرجل في أدواره، إن تحديد الأدوار لا يزيد في تماسك وتوازن الأسرة فقط بل يساهم أيضا في تماسك المجتمع.

11-2 النظرية التفاعلية الرمزية:

تؤكد هذه النظرية على لسان روادها مثل "تيرنر" (**Turner**)، على أن هناك أدوار خاصة بالذكور وأدوار خاصة للبنات تنشأ عن طريق التفاعل بين الفرد وأسرته ومدرسته والمجتمع.

---

(1)marie Duru – Bellat, Agnès Van Zanten, Op.Cit, P. 171.

11-3 نظرية الصراع:

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن الرجل يسيطر على المرأة أو يحاول جاهدا الإبقاء على هذه السيطرة حتى لا تناقشه في منافعها، لهذا يكون هدف التنشئة الاجتماعية هو تربية الإناث على أدوار خاصة بهن داخل المترل حتى يبعدن عن منافسة الذكور، وتتصرف الأمهات بنفس هذا المنطق مع بناهم لأنهن بدورهن تشربن معايير وقيم اجتماعية تخدم الرجل أكثر من المرأة.

11-4 نظرية التبادل الاجتماعي:

يرى "ستيفن ريتشارد" أن الطفل يعيش مرحلة "الاعتماد التام" في السنوات الأولى من عمره حيث يكون تابعا لوالديه ومعتمدا عليهم ومع نموه يشعر بقوته المتنامية فتبرز عنده المساومة أي يشترط الحصول على مقابل مادي أو معنوي لكي يطيع واليه وتسمى مرحلة النمو هذه "المرحلة التبادلية".[1]

11-5 نظريات التحليل النفسي:

أشار التحليل النفسي إلى أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل في تنشئته الاجتماعية، حيث أن نوعية العلاقة أم-طفل هي العنصر الأساسي في نمو الشخصية. إن أساليب تعامل الأم مع طفلها تساعد على النمو الاجتماعي للطفل، وتشكل أنماط سلوك الطفل وشخصيته حسب حجم الإشباع الذي يحصل عليه في كل مرحلة من مراحل نموه النفسي، يلعب الأولياء دور كبير في تنشئة الطفل الذي بتقمصه للوالد من نفس الجنس يستدخل خصائص هذا الوالد، وتكتمل تنشئته بنمو "الأنا الأعلى" كما سنرى لاحقا في نظرية "فرويد" ونظرية "ميلاني كلاين".

11-5-1 نظرية سيجموند فرويد في التنشئة الاجتماعية:

الأنا الأعلى هو مصدر التنشئة الاجتماعية عند الطفل. ينشأ الأنا الأعلى عن طريق تقمص الطفل لوالده من نفس الجنس بهدف حل عقدة أوذيب (ذكور) وعقدة الكترا (إناث). تتم التنشئة الاجتماعية من خلال عدة مراحل نمو هي:

---

(1) حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص ص. 15-19.

- المرحلة الفمية.
- المرحلة الشرجية.
- المرحلة القضيبية.
- مرحلة الكمون.
- المرحلة الجنسية.(1)

11-5-2 نظرية "ميلاني كلاين" في التنشئة الاجتماعية:

اعتقدت ميلاني كلاين (Mélanie Klein) أن بعض سيرورات التنشئة الاجتماعية عند الفرد تكون متماثلة عبر مختلف الثقافات والثقافات الفرعية. تنتظم نزوات الطفل العدائية وقدراته على الحب انطلاقا من العلاقة التي يعيشها مبكرا مع أمه. إن الم هي الموضوع الأول للتقمص، وتستعمل هذه الأم كوسيط للتعبير عن حصر الاضطهاد والإحباطات المختلفة التي يعيشها الطفل. لقد وضعت ميلاني كلاين تقنية علاجية تتمحور حول "اللعب" وتنطلق من مبدأ النقلة(*) لتبدي اهتمامها بمراحل النمو الأولى والطبقات الأعمق في اللاشعور. لقد توصلت إلى أن الرضيع يعيش الأحاسيس السيئة التي يتعرض لها وفق نمط "اضطهاد" تمارسه عليه قوى عدائية.

إن العاطفة الممنوحة له تساعد على بروز انفعالات جيدة. إن تحسيس الرضيع بوجود قوى نفعية، والتي يشعر بها يجعلانه قادرا على الحب، وعلى ربط علاقة مع الموضوع. إن السيرورة العقلية الأولى للطفل، وهي متمركزان في الأول على الأم.(2)

وحسب ميلاني كلاين دائما الأنا موجود عند الطفل منذ ولادته ويلعب دور في دفاع الشخص ضد الحصر (القلق) الناتج عن المثيرات السيئة، كما يعتقد أن الأنا هو مصدر سيرورات الاجتياف(**) (introjection) والإسقاطات(***) (Prokection)

---

(1) سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص. 32.

(*)النقلة مصطلح يستعمل في العلاج النفسي ويقصد به إسقاط المريض لمشاعره الأبوية على المحلل النفسي.

(2)G. Vinsonneau, Op.Cit, P. 121.

(**) الاجتياف (introjection): ميكانيزم نفسي دفاعي: عندما يوضع الموضوع داخل الذات.

(***) الإسقاط (projection): وضع جزء من الذات- نزوات وأحاسيس – في شخص آخر، وهو أيضا ميكانيزم نفسي دفاعي.

والانشطار(*) (clivage). ويعني الاجتياف حسب ميلاني كلاين أن الطفل يحس العالم الخارجي والصدمة التي يولدها له والوضعيات التي يجتازها والمواضيع التي يصادفها، ليس فقط على أنها خارجية وإنما يقوم أيضا باستبدالها داخل الذات وتصبح جزءا في حياته الداخلية. لا يمكن تقدير الحياة الداخلية إذا لم تعطى أهمية لهذه الإضافات إلى الشخصية الناتجة عن اجتياف مستمر.

ويعني الإسقاط أن الطفل قادر على انساب مشاعر مختلفة لمن يحيطون به وخاصة مشاعر الحب والكره. ويرتبط شعور الرضيع بالحب والكره تجاه أمه بقدرته على إسقاط كل انفعالاته عليها، وهو هنا يحول أمه إلى موضوع في آن واحد جيد وخطير يستمر الاجتياف والإسقاط مدى الحياة ويتغيران في فترة النضج لكن لا فقدان أبدا أهميتهما التي تخص علاقة الفرد مع العالم الخارجي، إذن الحكم على الواقع لا يتم أبدا بكيفية مستقلة.(1)

لما يجتاف الطفل الأم يمكن أن تشكل موضوعا جيدا أو سيئا للطفل، إن تقمص الأم الجيدة يسهل تقمص الأشخاص المحبوبين الآخرين يمتلأ العالم الداخلي بالعديد من المواضيع الجيدة، والمكافئة للرضيع وتجعله قادرا على بسط الودّ والأحاسيس الإيجابية نحو محيطه مع اكتسابه لشخصية مستقرة.

وترى ميلاني كلاين أن عقدة أوذيب تظهر مبكرا جدا عند الطفل عكس ما قال به سيجموند فرويد الذي صرح بأن توقيف عقدة أوذيب يبدأ بين السنة 3 والسنة 5 من عمر الطفل، وحسب ميلاني كلاين تظهر عقدة أوذيب نتيجة شكوك الرضيع في أبيه الذي يحرمه من الاهتمام والحب الأمومي.

لقد أعطت ميلاني كلاين أهمية كبرى ليكانيزمي الاجتياف والإسقاط لأنهما يسمحان على التوالي بإجراء تقمصات الآخر، ففي الحالة الأولى يغطى الاهتمام لاكتساب بعض خصائص الآخر، وفي الحالة الثانية يتعلق الأمر بالشخص الذي ينسب خصائص موجودة

(*) الانشطار (clivage): ميكانيزم دفاعي نفسي يقوم بموجبه الشخص بتقسيم الموضوع إلى قسمين متضادين: موضوع جيد وموضوع سيء.

(1)Ibid, P. 122.

في ذاته إلى الآخرين. ويعرف الشخص الراحة وثراء الحياة الداخلية والقدرة على تطوير علاقات جيدة مع العالم الخارجي لما يحدث توازن بين ميكانيزمي الاجتياف والإسقاط وعدم التلون بالعدائية والتبعية المفرطة.

أما ميكانيزم الانشطار فترى ميلاني كلاين أنه نظرا لعدم انسجام "أنا" الطفل الصغير، والذي تسميه "أنا بدائي"، يسعى الطفل للبقاء من خلال فصله (تقسيمه) للموضوع فيشطره إلى مظاهر "جيدة" ومظاهر "سيئة" ويتعلق بالمظاهر الجيدة بواسطة ميكانيزم "الاحتفاظ الذاتي".(1)

11-6 نظرية التعلم الاجتماعي:

ينتمي أصحاب هذه النظرية إلى المدرسة السلوكية التي تخلص إلى دور التعلم في التنشئة الاجتماعية، فقد اتجه فريق من السلوكيين منهم "ميكر" و"دولارد" و"سيرز" و"ماكوبي" **(Miller, Dollard, Sears, Mecoby)**(2) على اعتبار التنشئة الاجتماعية هي ناتجة عن تعلم الطفل الاستجابة لمثيرات المحيط بواسطة ما يسمى بـ "الإشراط الكلاسيكي"، ومن جهته تحدث سكينر **(Skinner)** عن دور نوع آخر من الاشراط يسمى "الاشراط الوسيلي" وهو يقوم على مفهوم "التعزيز" بنوعيه الإيجابي والسلبي، حيث يميل الطفل إلى إعادة السلوك الذي يكافأ عليه (تعزيز إيجابي) ويتخلى عن السلوك الذي يعاقب عليه (تعزيز سلبي)، وينسي الطفل إعادة أو ترك السلوك إذا حدث هناك إخماد له (لم يعزز لا إيجابا ولا سلبا).

ويرى "باندورا" و"بارك" و"والتر" **(Bandura, Park, Walter)** أن التنشئة الاجتماعية تتم بواسطة تعلم اجتماعي قائم على تقليد الآخرين (الأولياء، الأقران، الراشدين).

11-7 نظرية الدور الاجتماعي:

يعتمد أصحاب هذه النظرية على مفهوم "الدور الاجتماعي" لتفسير التنشئة الاجتماعية. ففي التفاعل الاجتماعي مهم أن يعرف كل فرد أدوار الآخرين الاجتماعية

---

(1) - Ibid, P. 122.

(2) أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 15.

ودوره حتى يعرف كيف يسلك معهم، يتضمن "الدور الاجتماعي" للسلوك نتوقعه من الشخص، ومشاعر وقيم تحددها الثقافة.

يكتسب الطفل أدوارا اجتماعية عن طريق التفاعل المباشر مع الأولياء والراشـــدين، وتلعب الحالة الوجدانية للطفل دور كبير في نجاح التفاعل، وبالتالي اكتســـابه لـــلأدوار الاجتماعية. يكتسب الطفل الدوار الاجتماعية بواسطة التعلم المباشـــر مـــن أوليائـــه، والمواقف (الخبرات) التي يعيشها وأخيرا بواسطة اتخاذه للآخرين كنماذج يتعلم منهم.

11-8 النظرية التكاملية:

وهي التي ترى أن معظم النظريات التي تناولت التنشئة الاجتماعية اهتمت بجانـــب واحد من التنشئة الاجتماعية ولكن تفهم وتفسر هذه الأخيرة تفسيرا كليـــا لابـــد أن تتكامل هذه النظريات المتفرقة فيما بينها.[1]

12- اضطرابات التنشئة الاجتماعية:

تكون التنشئة الاجتماعية سوية لما تؤدي كل المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عنـــها وظيفتها على أحسن وجه، وإذا اختل توازن واحدة من هذه المؤسسات اعتلت التنشئة وظهرت فيها أخطاء ومضاعفات على الأفراد فيكبرون مضطربين نفسيا وسلوكيا وتكثر عندهم الإحباطات والتوترات وسيود فيهم القلق والحصر.

إن أخطاء التنشئة الاجتماعية كثيرة وتحصرها حنان عبد الحميد العناني[2] فيما يلي:

- الحرمان من العناية.
- إشعار الطفل بأنه غير مرغوب فيه.
- الإفراط في التسامح والتدليل.
- صرامة الأولياء وتسلطهم.
- انصراف الأولياء عن أبنائهم.
- تكفل الخادمات بالعناية بالطفل.

(1)أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 21.

(2)حنان عبد الحميد العناني، مرجع سابق، ص. 28.

- تضارب اتجاهات الوالدين في تربية الأطفال.
- التفكك الأسري والخلافات الأسرية أمام الأولاد.

ثالثا:أساليب التربية الاسرية

تلعب الأسرة دورها الاجتماعي فتربي أبناءها تربية سوية حتى يتكيفوا ويمتثلوا لقيم المجتمع. وسنحاول في هذا الفصل استعراض أهم وظائف الأسرة وأساليبها في تربية الأبناء مع الإشارة على الأساليب التربوية الخاطئة ومضاعفاتها على الأولاد.

1- الأسرة التربوية: (La famille éducative)

تقدم الأسرة إطارا بنيويا للطفل. إن طفولة الأولياء وشهادتهما عن تاريخ الأسرة وعلاقتهما الحالية ومشاريعهما تظهر في سلوكهما أمام الطفل، وبالتالي تصبح مرجعية يعتمد عليها الطفل ويتموضع حولها.تعد هذه الإرادات والأمنيات محكات ونماذج ومرجعيات أساسية للطفل.

إن التربوية الأسرية تقوم على الأزواج: حب-كره، إلتحام-رفض، تبعية-استقلالية. كما تقترح الأسرة حدودا تسمح باحتواء الامتداد (الاتساع) الطبيعي للطفل، وهي حدود بناءة وآمنة. الأسرة إذن هي في آن واحد محرك ومصدر للمنوعات، وهكذا تلعب دورها الاجتماعي بإيصال الطفل إلى تكيف أدنى مع الواقع.

ترى النظريات النسقية والسلوكية أن التأثير والتعايش هما أحداث تفاعلية هامة في فترة النمو (تطور) التاريخي للخلية الأسرية.[1]

2- وظيفة التربية:

التربية جزء من ثقافة المجتمع، ووسيلته للحفاظ على بقائه واستمراره وثبات نظمه ومعاييره الاجتماعية وقيمه وخبرات ومعارف أجياله السابقة (أسلافه).[2]

تساعد التربية على استدخال بعض أنماط تفكير رؤية العالم، وتلعب دور أساسي في تنمية الوظائف الذهنية، والجمالية، والخلقية والروحية. وفي هذا المستوى تتدخل طرق

---

(1)P. Canovi, P. Messerschmitt, O. Ramos, Op.Cit, P. 308.

(2) حسين عبد الحميد أحمد رشوان، مرجع سابق، ص. 139.

التربية بكيفية غير مباشرة، وليس كما هو الحال مع "تعلم" و"اكتساب" الثقافة حيث تتدخل طرق الطرق التربوية بكيفية مباشرة.(1)

3- تربية الطفل:

إن أنماط السلوك والأداء التي ننتظرها (نتوقعها) من الطفل مرتبطة بالسياقات الاجتماعية والثقافية التي يوجد فيها، والتي تنتقل إليه عن طريق تقنيات العناية الموجهة له وبفضل سيرورات التعلم والتربية. إن كيفية العناية بالرضيع محكومة بالعادات وتعكس وتقدم الثقافة التي ينتمي إليها. كما أنها تطبعه بأثرها وذلك بكيفية خاصة تجاربه الأولى في الحياة.

وترى مارغريت ميد (margaret Mead, 1947) أن كل فترة تعلم لا تأخذ معناها (دلالتها) إلا لكونها عززت وأكدت من طرف مظاهر أخرى من مظاهر الثقافة فمثلا فطم الطفل مع مداعباته ليس كفطمه مع موقف متشدد من الأم.

كل الانطباعات التي يكونها الطفل تكون مشتتة ومتفرقة ثم تنتظم رويدا رويدا في شكل دلالات، توجه تدريجيا سلوكاته وأسلوبه العلائقي مع الآخرين. وهذه السيرورة تتعزز بالمكافأة والعقاب.

فمثلا الثقافة الهندية تعطي أهمية للاستقلالية، وعند الغربيين الامتثالية، وعند العرب التعاون وعند اليابانيين التنافس. لا يكون الطفل انطباعاته الأولى انطلاقا من العناية الموجهة له بل أيضا كونه شاهد على حياة الراشدين، فهو يشارك عندما يكبر في أعمال جماعية، أفراح واحتفالات، استعراضات. كل هذه الأعمال تترك فيه انطباعات قوية وبفضلها يبدأ في تقاسم قيم الجماعة التي ينتمي إليها.(2)

4- علاقة التربية بالثقافة:

يرى م.ج. هارزكوفيتس (M.J. Herskovits) أن الثقافة هي العنصر المكتسب (المتعلم) في السلوك البشري، وتكتسب الثقافة بطرق شتى وبالأخص عن طريق

---

(1)G. Vinsonneau, Op.Cit, P. 54.
(2)Verena Aebischer, Dominique Oberlé, Op.Cit, P. 42.

"التربية". التربية هي مصدر أهم أنماط تمايز السلوكات، والعلاقات الاجتماعية والاستجابات (ردود أفعال) لعدد من الوضعيات والإيماءات المحددة (طريقة الأكل، والجلوس، واللباس والمصافحة... إلخ) التي تنتقل بكيفية مباشرة يتم هذا التعلم انطلاقا من البرهنات والتكرارات.[1]

تختلف نماذج التربية من مجتمع إلى آخر لكن تبقى دائما وثيقة الصلة بالثقافة، وأحيانا يتوحد التربية مع الثقافة عندما تعتبر غاية في حد ذاها ويتعلق الأمر في هذه الحالة باكتساب ثقافة ترقوية، لا يوجد مجتمع بدون تربية، وكل مجتمع يقترح أو يفرض على أعضائه عدد من القواعد والقوانين والمعايير وكيفيات الفعل أو التفكير والتي تشكل (تكون* نسق تربوي مرن وموجود يخضع لخلق امتثالي أو لا امتثالي.

تنتقل الثقافة مثل التربية عن طريق التقليد داخل نفس المجتمع، وبين أفراد نفس الجماعة أو جماعات مختلفة، وفي بعض الأحيان بين مجتمعات مختلفة. لقد تأثرت كيفية اتصال الطفل وطريقته في الاتصال بمفاهيم "التنشئة" و"طبيعة الخطاب" داخل الثقافة التي تتم فيها التربية، فقد لوحظ أن داخل الثقافة الواحدة تتنوع أنماط اللغة (الكلام) الصادرة عن الأمهات حسب أسلوهن التربوي الحر نسبيا.[2]

5- أساليب التربية الوالدية:

وضع العلماء العديد من النماذج عن أساليب التربية الوالدية وسنحاول التطرق فيما يلي إلى أهم هذه النماذج والأساليب:

5-1 أساليب التربية الوالدية حسب ·ديانا بومريند· (Diana Baumrind, 1966)

حاول العلماء منذ سنوات تحديد المنهجية (الكيفية) الأحسن لوصف التنوع الكبير الملاحظ في أساليب التربية الأسرية. ويعد في الوقت الحالي (الراهن) تصور ديانا بومريند (Diana Baumrind) الأكثر أهمية، وتشدد بومريند على أربعة مظاهر في التربية الأسرية وهي:

---

(1)G. Vinsonneau, Op.Cit, P. 54.
(2)Janine Bandichin, La communication: Processus. Forner et application. Paris: Armand Colin-Her, 1999, P.103

- تأطير متنبه ودافئ.
- صرامة ووضوح التأديب
- متطلبات مستوى النضج للآباء.
- نوعية الاتصال بين الأولياء والطفل.

وكل مظهر من هذه المظاهر الأربعة مرتبط بمجموعة من سلوكات الطفل، فالأطفال الذين لهم أولياء دافئين ومتنبهين لهم تعلق جيد خلال السنتين الأولى والثانية بعد الولادة، ولهم تقدير كبير للذات، وهم أكثر تفتحا وإيثارا ويتقبلون معاناة وطوارئ الآخرين.

وكان حاصل ذكاءهم أكبر في الحضانة والمدرسة الإبتدائية وهم أقل عرضة لتبني السلوكات المنحرفة في سن المراهقة أو السلوكات الإجرامية في سن الرشد، إن المستوى المرتفع للعاطفة الوالدية قد يحمي الطفل ضد الآثار السلبية لمحيط سيء وفقير في الإثارة والتنبيه.

كما تبين أن درجة وضوح التربية التي يمارسها الأولياء مع طفلهم لها أهمية كبيرة على حياته، فالأولياء الذين يضعون قواعد واضحة ويطبقونها بكيفية مستمّرة يجعلون الأبناء أقل عرضة للتمرد وعدم الامتثال، كما يمتاز الأبناء في هذه الحالة بالكفاءة والثقة في النفس أكثر من غيرهم من الأبناء، وهم أقل عدوانية من غيرهم من الأطفال.[1]

إن نمط التربية الذي يستعمله الأولياء له أهمية كبيرة، إن الوضع المثالي بالنسبة للأطفال هو أن لا يكون الأولياء مفرطي التشدد وعليهم أن يفسروا ويشرحوا لأبنائهم مبررات تصرفاتهم معهم وأن يتفادوا العقاب الجسدي.

يوجد الأطفال أيضا في وضع مثالي إذا كان للأولياء (انتظار) توقعات كبرى، وهذا ما تسميه ديانا بومريند "المتطلبات الكبرى لمستوى النضج" فهؤلاء الأطفال لهم تقدير كبير للذات ويمتازون بالكرم نحو الآخرين والإيثار ويكونون أقل عدوانية.

---

(1)Helen Bee, <u>Psychologie du développement, les âges de la vie (adaptation: François Gosselin, avec la collaboration de François Gileau)</u>. Paris - Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a, 1997, P. 152.

وفي الأخير يعطي الاتصال الجيد المنتظم بين الأولياء والطفل نتائج أكثر إيجابيــة، إن الإصغاء على الطفل أحسن من الكلام معه، وعلى الأولياء أن يشعروا الطفــل أن مــا يقوله يستحق أن يصغوا إليه، وأن أفكاره مهمة وينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عنــدما تتخذ القرارات الأسرية.

لقد اكتشف أن الأطفال المنتمين لأسر مشبعة بهذه الأفكار (اتصال جيد) لهم نضــج اجتماعي ووجداني كبير، إن هذه الخصائص الأسرية قلما توجد منفردة في الواقع بــل تتجمع معا وتتبع نماذج.

ذكرت ديانا بومرنيد ثلاثة نماذج أو أساليب تربية وهــي الأســلوب التســامحي أو المتسامح والأسلوب التسلطي والأسلوب الديمقراطي.

ولقد ذكرت لكل أسلوب مؤشراته وهي كالتالي:

· **الاسلوب المتسامح (Permissif)**: من صفات الولي في هــذه الحالــة كمــا يتصورها هو:

- لا يعــاقب.
- يستلهم (يأخذ بعين الاعتبار) رأي الطفل في اتخاذ قرارات تخــص "السياســة الأسرية".
- يقدم توضيحات (تفسيرات) عن القواعد الأسرية.
- قليل المطالب فيما يخص المسؤولية عن الأعمال المنزلية.
- يظهر كمورد لتلبية حاجيات (رغبات) الطفل.
- يسمح للطفل بتنظيم نشاطاته كما يرغب هو (الطفل).
- لا يشجع على طاعة معايير خارجية.
- يستعمل العقل (المنطق) ولكن بالتأكيد (يقينا) لا يستعمل سلطته لإرغام الطفل على تنفيذ مهمة معينة.
- يتفادى ممارسة الضبط على الطفل.
- لا يمنع سلوك الطفل.

كما يكون الولي هنا مستعد لتشجيع الطفل على التفرد (إحساس) لكن لا يمارس سوى القليل من التضييقات النفسية أو السلوكية.

· **الاسلوب التسلطي (Autoritaire)**: يصف الولي التسلطي نفسه بما يلي:

- يحدد ويضبط ويقيم سلوكات ومواقف (اتجاهات) الطفل تماشيا مع معيار سلوك يكون في العموم معيار مطلق بسلطة عليا.
- يعطي قيمة للطاعة كخلق طيب ويشجع التدابير العقابية، متحمس لخلق صراعات مع الطفل بالبحث له عن ثغرات في سلوكاته أو قيمه.
- يرسخ القيم الإجرائية مثل "احترام السلطة"، "احترام العمل"، "احترام النظام و"احترام العادات".
- لا يشجع النقاشات مع الطفل، ويعتقد أن على الطفل أن يقبل أقواله كشيء صحيح في المطلق.
- يحتفظ بالطفل في مكانه ويقلص استقلاليته.
- يجعل الطفل مسؤول عن جزء من النظام المنزلي.

يضيّق الولي التسلطي على الطفل بقوة في نفس الوقت لا يشجعه على الاستقلالية والتأكيد الذاتي، لا يحترم فرديته التضييق على الطفل يكون في الجانب السلوكي والجانب النفسي.(1)

· **الأسلوب الديمقراطي (Démocratique)**: سمته بومريند "أسلوب مؤيد للسلطة" ويقابلها وهو يقابل "الأسلوب الديمقراطي"، كما ذكره كل من "فيشر" و"كراوفورد" (Fischer & Crawford, 1992).

يتميز الولي الديمقراطي بما يلي:

- يسيّر (يوجه) أفعال الطفل ولكن بصورة عقلانية وموجهة نحو النتيجة.
- يشجع النقاش مع الطفل.
- يتقاسم الاستدلالات التي تخص "السياسة الأسرية".

---

(1) - Michel Born, Op.Cit, PP. 95, 96.

- يعطي قيمة الصفات التعبيرية والأداتية (إجرائية) مثل: "الاستقلالية" و"الامتثالية".
- يمارس ضبط صارم في حالة اختلاف الآراء ولكن لا يحبس الطفل في التضييقات.
- يعترف بحقوق الطفل مثل حقوق الراشد، وكذلك الاهتمامات الخاصة بمرحلة الطفولة.
- يعترف أن الطفل له خصوصيات، لكن يضع معايير لسلوكه المستقبلي.
- يستعمل العقل (المنطق) والسلطة للوصول إلى أهدافه.[1]

ترى "بومريند" أن الأسلوب الوالدي في التربية يؤثر على نمو الكفاءات الاجتماعية والمعرفية عند الأفراد، أن مختلف أنماط أسلوب التربية التي اقترحتها تختلف عما ينتظره الأطفال على مستوى القيم، والسلوكات والمعايير، ومع مرور الوقت تدفع التنشئة الاجتماعية واكتساب كفاءات متنوعة الطفل، رويدا رويدا، نحو الإستقلالية.

أظهرت بومريند من خلال دراستها حول أساليب التربية الوالدين أن الأسلوب الديمقراطي هو الأكثر نجاعة، أما أسلوب اللامبالاة فهو الذي ينتج أكبر عدد من التصرفات الهامشية.

وناقشت بومريند المكان الذي تأخذه "السلطة" في تربية الطفل ولاحظت أن هذا المفهوم يحظي بالأهمية بصورة مختلفة حسب مرحلة النمو. يجب أن يتغير التعبير عن "السلطة الوالدية" مع عمر الأبناء. ففي مرحلة الطفولة تتوزع السلطة بصورة غير متناظرة على مستوى الوحدة الأسرية.

وفي سن المراهقة يأخذ التعبير عن هذه السلطة شكلا آخر، المراهق بحاجة، قبل كل شيء، إلى والد لديه ما يقوله ويكون هذا الوالد مستعد أيضا للإصغاء لرأي ابنه في موضوع ما، ومهما يكن تبقى السلطة بأيدي الأولياء.[2] (*)

---

(1)Ibid, P. 96.
(2)Michel Born, Op.Cit, P. 94.
(*) Parenting: Ensemble des attitudes et pratiques éducatives présentées par les parents dans leurs rapports à leurs enfants.

2-5 اساليب التربية الوالدية حسب "إليانور ماكوبي" و"جون مارتن"

(Eleanor Maccoby, John Martin, 1983)

استوحى (استلهم) الباحثان "إليانور ماكوبي" و"جون مارتن" نظريتهما من نظرية "ديانا بومريند" لكنهما أحدث تغييرين فيها وهما:

وضع بعدين للتصنيف وهما:

- مستوى التأديب والمتطلبات.
- مستوى التقبل أو الرفض.

ويمكن ترتيب أساليب التربية الأربعة حسب المخطط التالي:

الجدول (14) أساليب التربية حسب نموذج ماكوبي و مارتن(*)

مستوى المتطلبات التربية	مستوى التقبل أو الرفض	
	تقبل مرتفع (قوي) عاطفي	تقبل منخفض (ضعيف) بلا إحساس
مرتفع	ديمقراطي قائم على التبادلية	تسلطي (سلطوي) قائم على السلطة
منخفض	متسامح متساهل	لا ملتزم لا مبالي لا مكترث مهمل

- أضافا أسلوب تربوي رابع وهو الأسلوب التربوي اللاملتزم أو اللامبالي، وهذا الأسلوب هو الأخطر لن كثيرا ما تربط النتائج السلبية للأطفال به. فقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يعانون من عدم التهيؤ النفسي للأم، وهي مكتئبة أو غارقة في مشاكلها اليومية ولم تربط علاقات حميمية قوية مع ابنها، ويبقى هؤلاء الأطفال يظهرون

(*) Source: Hellen Bee, Psychologie du développement, les âges de la vie. Pris – Bruxelles, De Boeck et larcier s.a, 1997, P. 153

اضطرابات في علاقاتهم مع الأقران ولاحقا مع الكبار، وفي المراهقة يكونون أكثر اندفاعية ومضادين للمجتمع، وأقل كفاءة في تفاعلاتهم مع أقرانهم وأقل انشغالا بنجاحهم المدرسي.[1]

3-5 أساليب التربية الوالدية حسب "شيفار"[*] (Scheafer et al, 1959)

لقد أنجز "شيفار"[2] ومن معه، سنة 1959، نموذج رباعي الأبعاد وتضمن كل بعد على زوجين متضادين من الكلمات:

- الاستقلال / الضبط.
- الحب / العداء.
- التسامح / التقييد.
- القبول / الرفض.

وكل بعد من هذه الأبعاد إذا ارتبط مع بعد آخر أعطى سلوكات خاصا للأولياء فمثلا: الاستقلال مع الحب يعطينا الحرية والديمقراطية والتعاون، والعداء مع الاستقلال يعطي الاعتزال والإهمال والرفض... إلخ. (أنظر الشكل (3)).

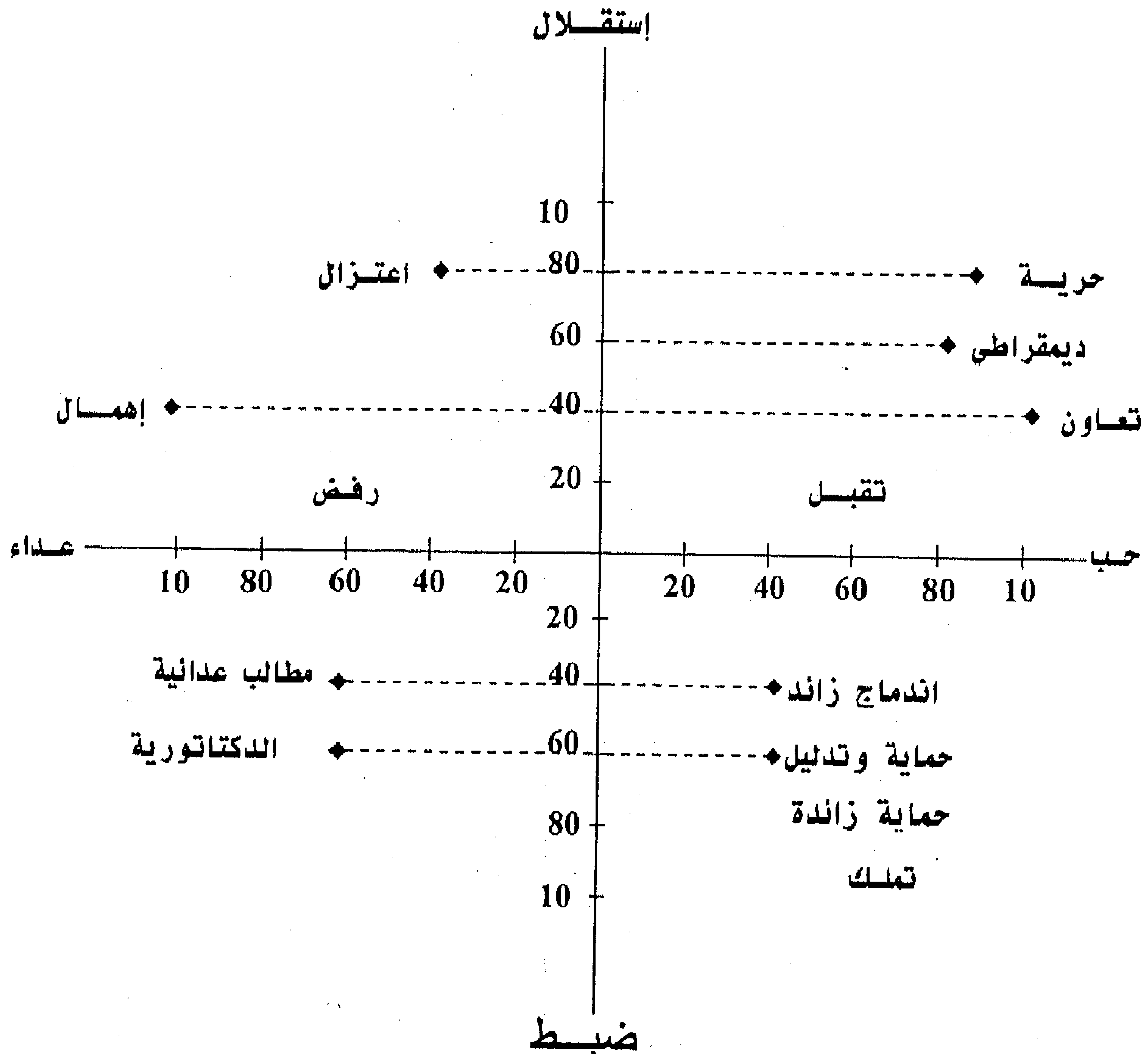
من خلال هذا النموذج يلاحظ أن 75% من أساليب الأولياء سيئة و 25% فقط هي أساليب حسنة.

---

(1)Helen Bee, Op.Cit, PP. 153, 155.

(*) هناك من يسميه "سكيفار" (Scheafer).

(2) زكرياء الشربيني، يسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربي، 1996، ص. 218.



الشكل (3) نموذج "شيفار" ومن معه (Scheafer E. et al, 1959)
في أساليب التربية الوالدية(*)

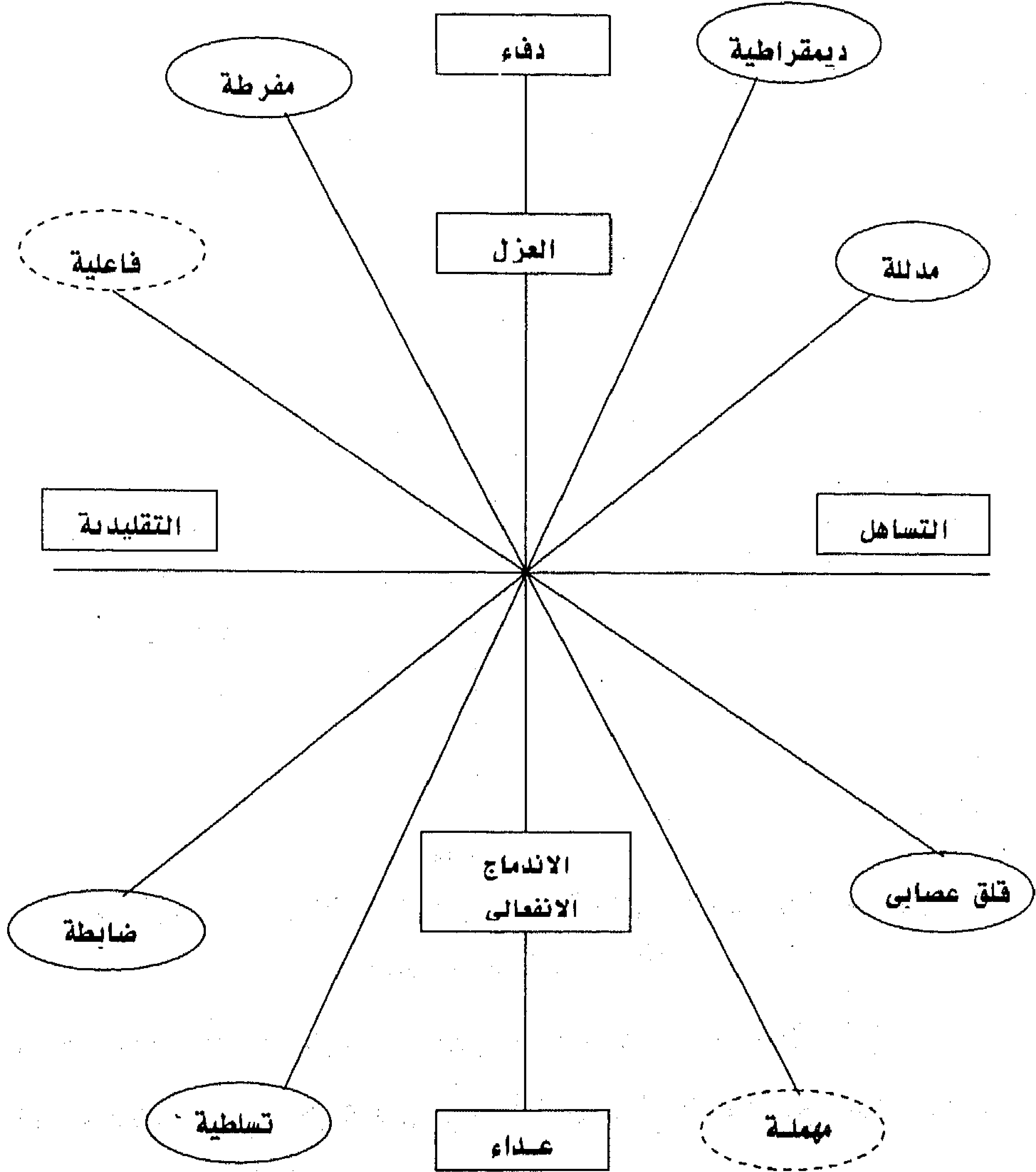
4-5 أساليب التربية الوالدية حسب بيكر (W. Becker, 1963)

في سنة 1969 وضع بيكر نموذج لتربية الوالدية ثلاثي الأبعاد وهو أيضا عبارة عـــن أزواج متناقضة من الكلمات:

- العــــداء / الـــــدفء. – التشــــدد / التســــامح.
- الاندماج القلق / الحياء الهادئ.

(*) المرجع: أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 74

إن الدفء والتسامح والحياء قد يخلق جوا ديمقراطيا وفاعلا وآمنا، في حين التشـــدد والعداء والاندماج القلق قد يولد التصلب والتسلط والإهمال، لكن لا ينبغي الإفراط في الدفء والتسامح فقط يولدان التدليل (أنظر الشكل4).[1]



الشكل (4) نموذج بيكر (W. Becker, 1963) في أساليب التربية الوالدية(*)

(1) – زكرياء الشربيني، يسرية صادق، مرجع سابق، ص. 219.

(*) المرجع: أحمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص. 75.

5-5 أساليب ونماذج أخرى في التربية الوالدية:

بالإضافة إلى نماذج "بومريند" و"ماكوبي" و" بيكر" و"شيفار"، هناك نماذج أخرى للتربية الوالدية وهي:

5-5-1 نموذج "سيموندس" (Symonds)

يرى "سيموندس" أن التربية الأسرية تتم وفق بعدين إثنين ويحتوي كل واحد منهما على زوجين متناقضين من الكلمات وهما:

- التقليل / الرفض.
- السيطرة / الخضوع.

إن الأسلوب الأسوأ للتربية هو ذلك الذي يكون فيه رفض وسيطرة، وأحسن أسلوب ذاك الذي يكون فيه تقبلا وخضوعا نسبيا.[1]

5-5-2 نموذج "سيجلمان":

وضعه سنة 1963 وهو ثلاثي الأبعاد:

- الحب / الرفض.
- الاهتمام العرضي / الإلحاح في الاهتمام وطلب الإنجاز.
- الاهتمام الصريح.

ولقد طور "سيجلمان" نموذج سنة 1965 فأصبح

- الحب.
- مطالب افنجاز.
- العقـــاب.[2]

6- مظاهر التربية الأسرية:

في العنصر السابق تطرقنا إلى أهم الأبعاد التي تضمنتها نماذج وأساليب التربية الوالدية وسنحاول فيما يلي تقديم مظاهر ومؤشرات لمختلف هذه الأبعاد:

---

(1) زكرياء الشربيني، يسرية صادق، مرجع سابق، ص. 217.

(2) احمد السيد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص ص. 71-77.

6-1 الرفض: ومن المؤشرات الدالة على الرفض عند الأولياء نجد:

- كراهيتهما للطفل.
- تهديده بطرده.
- حرمانه.
- عدم إشباع حاجاته (الأمن – الانتماء – الحنان).
- عدم الاهتمام بشؤونه وإهماله.
- عدم تشجيعه.
- محاولة التخلص منه.
- الكشف عن عيوبه باستمرار.
- إذلاله (النقد، السخرية، اللوم، مقارنته بإخوته، التنابز بالأسماء، التهكم عليهن إعطائه ألقاب سيئة).
- وضع الطفل داخل مؤسسة أو مدرسة داخلية.[1]

6-2 التسلط: ومن مؤشرات التسلط:

- فرض الرأي على الطفل.
- منع تحقيق رغباته.
- فرض نظام صارم عليه.
- كبح إرادته.
- استخدام اللوم والعقاب في كل شؤونه.[2]

6-3 التدليل والحماية الزائدة:

- منعه من تحقيق استقلاليته.
- تلبية كل رغبات الطفل ولو تعارضت مع القيم الاجتماعية.
- الإحاطة بالطفل والخوف عليه.
- عدم الضرب.

---

(1) يوسف عبد الفتاح محمد، "العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة، العدد3، جانفي-فيفري، 1990، ص. 174.

(2) زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص. 104.

- فرط العناية بالطفل.[1]

- الطفل يفرض رغباته التي تسبب الحرج والضيق للآخرين دون أن يعترض عليه الأولياء.[2]

- دفاع الأولياء عن سلوك أبنائهم الخاطئ وعدم توجيههم إلى السلوك الصحيح وعدم نقد الأولاد على سلوكاتهم السيئة.

6-4 القسوة:

- استخدام أساليب العقاب البدني (ضرب، تهديد، حرمان).
- الحرمان.
- الضرب بشدة.
- الخصام.
- التحقير.
- الإهانة.
- الحط من قيمة الطفل.
- إظهار الكراهية للطفل.
- التهديد بالحرق والحبس في الظلام.
- التأنيب المستمر.

وينتج عن هذا أطفال ذوي شخصية مترددة، خائفة وقلقة، كما يكونوا شديدي الحساسية ويخافون من العقاب.[3]

6-5 الإهمال واللامبالاة:

- يحس الطفل بعدم وجوده في أعين أوليائه (عدم إكتراثهم به).
- يترك المسؤولية كاملة للوالد الآخر.
- لا يشارك في أمور الأبناء.

---

(1)محمد محمد بيومي خليل، سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء، 2000، ص. 74.

(2)حاتم آدم، مرجع سابق، ص. 88.

(3)حاتم محمد آدم، مرجع سابق، ص. 88.

- يعتقد أن تربية الأولاد هي مسؤولية الوالد الآخر.[1]

6-6 التفرقة والتمييز:

- التفرقة بين الإخوة والأخوات.
- التفضيل والاهتمام بأحد أو بعض الأبناء دون الاكتراث بمشاعر الأبناء الآخرين.
- التمييز بين الذكور والإناث.

6-7 المرونة:

- تقبل الطفل لذاته (جنسه، جسمه، تفكيره، ذكاءه... إلخ).
- عدم التطرف في المعاملة.
- مساعدة الطفل على الانتقال إلى الاستقلالية.
- الرفق.
- تلقين الطفل السلوكات المختلفة.
- الابتعاد عن أسلوب التخويف والتهديد.
- تجنب العقاب البدني قدر الإمكان.
- إعطاء الطفل بعض المسؤوليات المترلية (الأسرية).
- توفير فرص لتفاعل الطفل مع الآخرين.[2]

6-8 الانسجام والاتساق:

- أن تكون هناك سياسة حازمة وثابتة في التربية ولا يكون هناك تذبذب (تقلب) في المعاملة (يحصل الطفل على مكافأة أو عقاب على نفس السلوك).

6-9 التبعية:

- يريد الأب أن يكون تفكير ابنه مطابق له.
- يتدخل الولي في نشاط ابنه داخل المترل.

---

(1)نفس المرجع، ص. 137.

(2)لويس كامل مليكة، دراسات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتـــاب، 1994، ص. 47.

7- مضاعفات الاساليب التربوية الوالدية الخاطئة:

يرى الكثير من المحللين النفسيين أن الحرمان العاطفي المبكر والعنف الممارس مبكرا جدا من طرف الأب يؤدي على ظهور اضطراب في التقمص ونقص في البناء الرمزي.[1]

ومن جهته يرى رينيه سبيتز (R. Spitz) أن الأطفال المحرومين من الحب سيصبحون راشدين مملوءين بالكره[2]. كما تنمو مشاعر العدائية عند الطفل وتزيد الغيرة والحقد عنده كما يزيد عنده الإحساس بالذنب.[3]

وتذكر زينب محمد شقير المضاعفات حسب أسلوب التربية المتبع من طرف الأولياء:

7-1 مضاعفات القسوة والتشدد:

- خلق شخصية ضعيفة عند الطفل.
- تأخر النضج الانفعالي.
- عدم القدرة على الاعتماد على الذات.
- ممارسة السلوك الانحرافي (تشرد، انحراف، إجرام... إلخ).

7-2 مضاعفات التدليل:

- عدم النضج الانفعالي.
- اللامبالاة عند الطفل.
- العدوانية والعنف.
- الإهمال وعدم الطاعة.
- ظهور بعض الإضرابات النفسية: تبول لا إرادي، قضم الأظافر، البكاء النحيبي(*).

(1)Dictionnaire fondamental de la psychologie, T1 (A à K). Paris : Larousse, 1997, P. 41.
(2)Ibid, P. 41.
(3)محمد علي قطب الهمشري، وفاء محمد عبد الجواد، مشكلة الأطفال الجانحين. الرياض: مكتبة العبيكان، 2000، ص ص. 30-43.

7-3 مضاعفات الرفض وعدم التقبل:

- عدم إشباع الطفل لحاجاته إلى الانتماء والحنو.

7-4 مضاعفات الحب الكاذب للطفل:

- يتظاهر الطفل أنه سعيد بحب والديه الكاذب له.
- يتعلم التصنع وإخفاء المشاعر.
- يتعلم إظهار عكس ما يبطن.

7-5 مضاعفات التبادلية الكاذب: (يعني هناك علاقة جيدة سطحيا لكنها سيئة عمقا)

- يشعر الطفل (الأفراد) في ظل الأسرة بالسعادة والحب لكنها تكون في معظم الحالات ستارا للتفاعلات الخاطئة.

7-6 مضاعفات المثلث غير السوي: (معناه إسقاط صراع الأولياء على الأبناء)

- يتحمل الطفل الصراع الموجود بين والديه، ويصبح هو الذي يقوم بالدور المسؤول والموضوعي والملتزم (تنعكس الأدوار حيث يتخذ الوالدين دورا طفليا نكوصيا)، ويصبح على الطفل أن يتسامح مع والديه، وأن يقدر ظروفهما.
- يقع الطفل في المرض بسبب إنهاك مصادره الوجدانية والانفعالية.

7-7 مضاعفات النقد الزائد:

- يصبح الطفل عديم القيمة.
- يفقد الطفل ثقته في نفسه.
- يصبح بطيء الاستجابة للمثيرات التي حوله.[1]

(*)البكاء النحيب: هو انفجار الطفل ببكاء لا يمكن حبسه وإيقافه.

(1)زينب محمد شقير، مرجع سابق، ص ص. 99-104.

خلاصة:

تلعب الأسرة دورا كبيرا في تربية ورعاية أبنائها وحمايتهم من الصعوبات التي يتعرضون إليها في حياتهم ، وتؤدي الأسرة عدة وظائف: بيولوجية، نفسية، اجتماعية واقتصادية. تلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة الأسرة دورا كبيرا في نقل العديد من العناصر الثقافية الأساسية لخلق أفراد أكفاء اجتماعيا.

تبدأ التنشئة الاجتماعية مع الأسرة منذ الطفولة، وتتواصل ضمن إطار المؤسسات والجماعات التي يمر عليها الشخص على مدى حياته ويستجيب الفاعل الاجتماعي لضغوطات المحيط والتأثيرات فيتقمص بعض الأفراد وبعض الجماعات، ويتجاهل أو يرفض البعض الآخر، ويستدخل بصورة انتقائية أنساق الاتجاهات والتصورات، ويكتسب معارف وتقنيات تفيده في حياته. ومن جهته يمارس الفرد بدوره ضغوطات وتأثيرات على محيطه الاجتماعي.

يحصل الطفل على تربية أسرية منذ ولادته، وتتركز التربية في الوسط الجزائري ، على إعطاء أهمية لقيم المساعدة والتعاون والأخوة والحب والشجاعة والاحترام. ويتبع الأولياء في تربيتهم عدة أساليب: الديمقراطي، المتسامح والتسلطي.

الفصل الرابع
التصورات والتصورات الاجتماعية

تمهيد:

سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى واحد من أهم موضوعين تطرق إليهما علماء النفس وعلماء النفس الاجتماعي على التوالي وهما: "التصورات" والتصورات الاجتماعية".

وفي هذا الفصل سنحاول تقديم نبذة عن التصورات والتصورات الاجتماعية ومميزاها ووظائفها ونظرياتها.

1- نبذة تاريخية عن مفهوم التصور:

كان مفهوم "التصور" موضوع لعلم النفس المعرفي قبل استعماله في مجال الظواهر الاجتماعية، كان علم النفس المعرفي يهدف من دراسته لمفهوم "التصور" إلى تحليل" السيرورات العقلية التي تهيكل (تشكل) إدراكات وأحكام الأفراد.

وفي هذا الإطار يقول علم النفس المعرفي أن "التصور" هو تقليد عقلي مستدخل للإدراك وبالتالي فالتصور مستقل (غير مرتبط) بالإدراك المباشر، وهو يرجع إلى الـ*** العقلي لموضوع، أو شخص، أو وضعية أو فكرة، مع غياب هذا الموضوع أو الشخص أو الوضعية أو الفكرة. والتصور هو إعادة بناء للواقع وهو إنتاج عقلي.

وفي سنة 1898 طور إميل دوركيم (E. Durkheim) مفهوم "التصور الاجتماعي" الذي يقترب من مفهوم "التصور الاجتماعي".

ولاحظ سارج موسكوفيشي (S.Moscovici) ضعف المنظورين السابقين، فوضع المبادئ النظرية لمفهوم التصورات الاجتماعية في دراسة له(*) نشرها سنة 1961، لقد أخذ عن المعرفيين إعطائهم الأهمية الأولى للعلاقة بين الشخص والموضوع وإهمالهم للطابع الاجتماعي للتصورات، وتأخذ الجماعة موضوع ثانوي في السيرورة التصورية، كما عارض موسكوفيشي الفكرة القائلة بوجود تصورات جماعية يتقاسمها أفراد المجتمع

(*) "la psychanalyse, son image et son public".

ككل واقترح فكرة "تنوع التصورات"، لوجود العديد من الفئات الاجتماعية داخل المجتمع وبالتالي تتعدد التصورات الاجتماعية بتعدد الجماعات الاجتماعية.(1)

2- مكونات التصورات الاجتماعية:

(Composantes des représentations sociales)

يرى ج.س. ابريك (J.C. Abric, 1994) ان للتصورات مكونان هما:

2-1 **مكوّن معرفي:** ينبع التصور من قيام الفرد ببنينة عقلية لمجموعة من المعلومات، التصور صادر عن شخص نشيط. ولقد قام الباحثان "ج.س. أبيرك" و فلامون" (J.C. Abric et Flament, 1981) بتحليل هذا المكوّن المعرفي بتوسع من خلال نموذجهما المعروف باسم "النواة المركزية".

2-2 **مكون اجتماعي:** وهو أساسي جدا لأن المحتوى المعرفي للتصور يُصمّم أو ينتقل وفق ظروف وسياقات اجتماعية خاصة.(2)

3- السيرورات التي تساعد على تكوين التصورات الاجتماعية:

ترتكز التصورات الاجتماعية على سيرورتين أساسيتين لإعادة بناء الواقع وهما كالتالي:

3-1 الوضعنة (objectivation):

هي السيرورة التي عن طريقها تنظم المعارف المتعلقة بموضوع التصور. الوضعنة هي ميكانيزم يسمح للأفراد بجعل المجرد ملموسا (محسوسا).

يقسم سارج موسكوفيشي (S. Moscovici, 1961, 1984) هذه السيرورة إلى ثلاث فترات وهي:

- **انتقاء وإزالة سياق العناصر** حسب المحكات الثقافية والمعيارية التي تسمح للأفراد بامتلاكها في عالمهم.
- **تخطيط بنائي يهدف إلى تكوين**، مع العناصر التي تم انتقائها، نواة صورية للتصور.
- **الطبعة:** هي سيرورة تحويل عناصر التفكير إلى أصناف للغة والإدراك (أصناف اجتماعية) قادرة على ترتيب الأحداث الملموسة وإغناء هذه الأصناف بهذه الأدوات المنظمة.

---

(1)Marie – Pierre Cazals– Ferré, Patricia Rossi, Op.Cit, P. 44.
(2)M.P. Cazals – Ferré, P. Rossi, Op.Cit, P. 47.

2-3 الإرساء: (Ancrage)

هو سيرورة التجذير الاجتماعي للتصور وموضعه، تدمج عناصر جديدة من المعارف داخل أنساق تفكير أكثر مألوفة (تنميط المواضيع، والأشخاص والأحداث). وعن طريق هذه السيرورة يعطي نفس الموضوع تصورات مختلفة من جماعة إلى جماعة أخرى لأنها تنتج عن أنساق قيم مختلفة من جماعة إلى أخرى.(1)

4- مميزات التصورات الاجتماعية:(2)

انطلاقا من لعناصر الآنفة التي عرفت بها التصور الاجتماعي يمكن استخراج بعض الخصائص العامة التي تخص في آن واحد بنية ومضمون التصور الاجتماعي.

1-4 على مستوى البنينة: (Structuration)

يمكن ذكر اربعة خصائص وهي كالتالي:

1-1-4 التصور الاجتماعي هو سيرورة: فهو قبل كل شيء تحويل الواقع الاجتماعي إلى موضوع عقلي. وانطلاقا من وجهة النظر هذه التصور لا يعيد المعطيات المادية إعادة كلية وإنما يختار منها ويحرّفها حسب المكانة الذي يأخذها الأفراد ضمن الوضعية الاجتماعية و العلاقات التي يربطونها مع الآخرين.

2-1-4 التصور هو كذلك سيرورة علائقية، وهو تصميم عقلي ويتم حسب وضع شخص، أو جماعة، أو مؤسسة أو فئة اجتماعية أمام شخص، أو جماعة، أو مؤسسة، أو فئة اجتماعية أخرى. التصور هو إذن وسيط لاتصال اجتماعي إذا سلمنا بأن هذا الاتصال يستند على مواضيع اجتماعية التي حولت لتدمج كعناصر تبادل ضمن النسق الاجتماعي.

3-1-4 التصور هو إعادة تشكيل الواقع باعتبار أن هدفه هو إنتاج معطيات ذات دلالة. إذن ليس الهدف هو مطابقة (ملائمة) الواقع، حتى وإن كان يرجى ذلك، وإنما إعادة خلق هذا الواقع. يبدو التصور إذن كتصميم دينامي: هو غير مكتمل وفي نفس الوقت هو صادر عن الفرد آو الجماعة التي تتلفظ به وعلى هذا المستوى يتقدم الصور باعتباره استعادة واستدخال النماذج الثقافية والإيديولوجيات السائدة في المجتمع.

---

(1)M.P. Cazals – Ferré, P. Rossi, Op.Cit, P. 48.
(2)Gustave Nicolas Fisher, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris : Bordas – Dunod, 1987, PP. 118-120.

4-1-4 يترجم التحويل الذي يجريه التصور في شكل تطبيع (أقلمة) الواقع الاجتماعي لأن يفسر العناصر الاجتماعية بتحريفها، وقد يظهر التصور في هذه الظروف كجرد لمجموعة بديهيات. وفي آخر الأمر يفرض التصور كمعطية إدراكية، ويعمل كاختزال للواقع، وهذا الاختزال دوره إجراء عرض مراجع ومنقح للواقع بتزع الطابع الغامض والجامد منه. البداهة تجعل من الواقع، إذن، شيئا بسيطا وترجع التصور إلى نموذج ضمني من النشاط العقلي الذي يفترض أنه منطقي أي عقلاني وبالتالي لا تشوش عليه العناصر الغير قابلة للتحكم.

2-4 على مستوى المضمون:

ترتبط خصائص التصور أيضا بمضمونه:

1-2-4 مضمون التصور هو قبل كل شيء مضمون معرفي: فهو عبارة عن مجموعة من المعطيات المتعلقة بموضوع اجتماعي معين، وقد تكون متعددة، ومقولة وغنية نوعا ما. فمثلا في دراسة موسكوفيشي حول التصور الاجتماعي للتحليل النفسي لاحظ أن العمال المستجوبين لا يملكون سوى القليل من المعلومات عن التحليل النفسي، أما الطبقات الوسطى والمهن الحرة فيملكون معلومات أكبر وأكثر دقة.

2-2-4 كما ان مضمون التصور يتميز بطابعه الدال: وحسب موسكوفيشي يعرف التصور وفق النسبة صورة/معنى التي تدل على المطابقة بين هاذين القطبين، وهكذا نجد أن الدلالات تمر من خلال الصور وهذه الصور تنتج دلالات، إذن في التصور الطابع الدلالي لا يستقل أبدا (لا ينفصل) عن الطابع الصوري.

3-2-4 اخيرا للتصور مضمون رمزي يرتبط مباشرة بالمظهر السابق (الطابع الدال). يعد الرمز عنصر في التصور إذا أخذنا في الاعتبار، من جهة أن الموضوع الحاضر يدل على ما هو غائب عن إدراكاتنا المباشرة، ومن جهة ثانية أن الغائب يأخذ دلالة بالاستناد على الموضوع وهو الذي يعطيه خصائصه التي تجعله ذو معنى. من وجهة النظر هذه يأخذ المضمون الرمزي للتصور مرجعيته إلى البنية التخيلية للأفراد ويكون أحد أنماطه للتعبير حيث يتشكل الواقع، حسب التفسير التحليلي النفسي، انطلاقا من النزوات، والتوقعات والأحاسيس التي نسقطها عليه.

5- وظائف التصورات الاجتماعية:

1-5 ميز ج.س. ابريك (J.C. Abric, 1994) أربعة وظائف أساسية للتصورات الاجتماعية وهي كالآتي:

· وظيفة العلم (Fonction de savoir): تسمح التصورات للأفراد بفهم وتفسير الواقع.

· وظيفة الهوية (Fonction identitaire): تسمح التصورات للأفراد بتكوين هوية اجتماعية وذلك بالتموقع بالنسبة لجماعات انتماء أو لاانتماء اجتماعية.

· وظيفة التوجيه (Fonction d'orientation): تلعب التصورات الاجتماعية دور في توجيه السلوكات والممارسات، بحيث تصبح هذه التصورات هي المرشد للفعل.

· وظيفة تبريرية (Fonction justificatrice): تساعد التصورات الأفراد على تفسير وتبرير الآراء والسلوكات.(1)

2-5 يرى قوادرية (1994) أن التصور الاجتماعي هو مدونة منظمة للمعارف، وهذه المدونة استدخلت عن طريق التعلم الذي حصّله الفرد في مختلف فترة ومراحل تنشئته الاجتماعية.(2)

3-5 ويرى فانسونو (G. Vinsonneau) أن التصور الاجتماعي يميز ويصف الجماعة التي تتبناه حيث يقول: (يكون "التصور" اجتماعيا ليس لأنه يخفي عناصر اجتماعية وإنما لأنه تتقاسمه جماعة معينة، ويكون إحدى مميزاتها أو صفاتها).(3)

4-5 يرى سارج موسكوفيشي (S. Moscovici, 1976) أن التصور له وظيفة اجتماعية أساسية وهي مساهمته في سيرورات تكوينية وسيرورات توجيه الاتصالات والسلوكات الاجتماعية.(4)

---

(1)M.P. Cazals – Ferré, P. Rossi, Op.Cit, PP. 48, 49.
(2)Y. Maache, M.S. Chorfi, A. Kouira, La représentation sociale: un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie. Constantine: Editions de l'Université Mentouri, 2002, P. 13.
(3)G. Vinsonneau, Op.Cit, P. 92.
(4) Ibid, P. 92.

6- نظريات التصورات:

6-1 نظرية سارج موسكوفيشي (S. Moscovici, 1961):

عرض سارج موسكوفيشي مبادئ نظريته في التصورات الاجتماعية في دراسة لـه، نشرت سنة 1961، التحليل النفسي، صورته وجمهوره.(*)

الفكرة القاعدية التي انطلق منها "سارج موسكوفيشي" مفادها: أن التصور الاجتماعي هو معرفة ساذجة أو سطحية - تمييزا لها عن المعرفة العلمية - تصمم انطلاقا من نماذج شعبية ثقافية واجتماعية والتي تمنح اطر لفهم وتفسير الواقع.ونعود إلى دراسته حول "التحليل النفسي، صوره وأتباعه" وهي عبارة عن محاولة لتحليل الصورة التي أعطتها صحافة الخمسينات (سنوات الخمسينات) للتحليل النفسي، وتبيّن لـه وجود علاقة بين طريقة تناول التحليل النفسي 3 أنواع من الصحافة: صحافة شيوعية (دعاية)، كاثوليكية (نشر)، صحافة واسعة الانتشار (توزيع) وتصور الناس للتحليل النفسي.[1]

6-2 نظرية ج.س. أبريك (JC Abric, 1976):

تسمى نظريته "نظرية النواة المركزية" وضعت سنة 1976. يرى "أبيرك" أن كل تصور يقوم على "نواة مركزية"، وهذه النواة هي العنصر الأساسي في التصور لأنها هي التي تحدد في آن واحد دلالة وتنظيم التصور.

تضمن النواة المركزية المسماة أيضا النواة البانية وظيفتان أساسيتان هما:

6-2-1 وظيفة توليدية: النواة المركزية هي العنصر الذي من خلاله تخلق أو تتحول دلالات عناصر التصور الأخرى، وبفضل هذه النواة تأخذ هذه العناصر معنى وقسمة.

6-2-2 وظيفة تنظيمية: النواة المركزية هي التي تحدد طبيعة الروابط التي تجمع عناصر فيما بينها، النواة هي العنصر الموحد (الجامع) والمثبت للتصور.

"النواة المركزية" هي العنصر أكثر استقرارا في التصور وهي التي تضمن ديمومة هذا التصور في السباقات المتحركة والمتطورة.[2]

(*)"La psychanalyse, son image et son public".

(1)M.P. Cazals – Ferré, P Rossi, Op.Cit, PP. 45, 46.

(2)J.C. Abric, Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF, 1994, PP. 21, 22..

6-3 نظرية جون بياجيه (Jean Piaget):

يرى ج. بياجيه أن مصدر التصور يوجد في استمرارية النمو الحسي-الحركي، وهذا النمو له وظيفة أساسية تتمثل في ربط علاقات مع العالم الخارجي.

التصور إذن ناتج عن استدخال الاسكامات الحسية-الحركية، وفي هذا الإطار يظهر "التقليد" كأهم وسيلة لنقل الطفل من "الحسي-الحركي" إلى "الرمزي". وتظهر الصورة العقلية بواسطة التصور في شكل تقليد غير مباشر.

التصور كما جاء به بياجيه، هو سيرورة مستقلة عن أي تأثير للوسط، وهـذا هـو أساس نظريته البنيوية التي تعطي أولوية للشخص قبل المحيط. ولقد انتقد "فيجوشـكي" و"برونر" وجهة نظر بياجيه هذه ويصرحان بأن السيرورة المعرفيـة للتصـور تـرتبط بالإدراك الثقافي للمواضيع والقيم الملازمة للأداء الاجتماعي.

6-4 نظرية هنري ڤالون (Henri Wallon):

يرى هنري ڤالون أن التصور هو سيرورة وسيطة بين الشـخص والعـالم، وهـذه السيرورة تحل التناقضات التي تميز علاقة الطفل مع وسطه. ويعطـي ڤـالون، عكـس بياجيه، أهمية لدور الوجدان في النمو الذهني للطفل ويبرز الـروابط الموجـودة بـين شخصية الطفل، التي تكونت بفعل الوجدانات والاندفاعات الحركية، ونموه الـذهني. يبدأ التصور في الظهور بواسطة ميكانيزم "التقليد" وينتهي لما تظهر "اللغة".

يعتقد هـ. ڤالون أن التصور لا يستعمل فقط الحدود الرمزية للغة، بل يعـد أيضـا مستوى معين من مستويات هذه اللغة والوظيفة الرمزية، ويرى أن هناك علاقة وثيقـة جدا بين ما هو اجتماعي وما هو فردي، لأن سلوكات الطفـل وممارسـاته مشـروطة بالواقع المادي، والعادات العقلية واللغة.

خلاصة:

يقصد بالتصورات تلك السيرورات العقلية والمعرفية التي هيكل إدراكات وأحكـام الأفراد وتعتمد على سيرورتين هما: "الوضعنة" و "الإرساء". التصـورات الاجتماعيـة تصمم وتتقاسم من طرف الجماعة الاجتماعية والتصـورات هـي ثمـرة التفـاعلات

الاجتماعية، وهي عناصر تبادلات بأتم معنى الكلمة لأنها تأخذ مكان مركزي في الاتصال الاجتماعي الذي تستعمل فيه شفرات اتصال خاصة بعنصر (أفراد) الجماعات التي تنقل هذه التصورات.

إن للتصورات الاجتماعية وظائف جمة يوضحها ج.ر. ابريك كالتالي:

- فهم وتفسير الواقع.
- تكوين الهوية الاجتماعية.
- توجيه السلوكات والممارسات.
- تبرير الآراء والسلوكات.

لقد اهتم العلماء كثيرا بدراسة التصورات الاجتماعية لمختلف الظواهر والقضايا النفسية-لاجتماعية كالانحراف والقيادة والقيم والتربية الأسرية. ولأن بحثنا يهتم بدراسة تصورات الأفراد للقيم التي ينشئوا عليها فسيكون موضوع الفصل الخامس حول القيم وأنساق القيم.

الفصل الخامس

القيم وأنساق القيم

تمهيد:

كان العالم الألماني ادوارد سبرنجد (E.Spranger) أول من درس القيم دراسة علمية وذلك بنشره لكتابه "أنماط الرجال" (Types of Men) سنة 1928 وبين فيه أن الناس ستة أنماط تبعا لسيادة واحدة من القيم التالية: النظرية، الدينية، الجمالية، الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية.

كما ساهم أيضا العالم الأمريكي لويس ل. ثرستون (L.L. Thurs Tone) سنة 1954 بنشره لمقال بعنوان: "قياس القيم: منظور سيكولوجي".

حيث قدم تصورا لكيفية دراسة القيم دراسة علمية معتمدا على مبادئ علم النفس الفيزيائي، ثم ما لبث أن بدأ العلماء يبحثون ويهتمون بالقيم فصمموا استبيانات ومقاييس عديدة في مختلف ميادين علم النفس.

لقد اهتمت عدة علوم بالقيم وجعلتها موضوعا لها كعلوم: الأخلاق، علم الجمال، المنطق، والابستيمولوجيا (نظرية المعرفة)، والاقتصاد، وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، والدين، والتاريخ، والفلسفة، وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا والعلوم السياسية. بل أصبحنا نسمح بتخصصات كاملة حول "القيم" مثل "علم نفس القيم" و"علم اجتماع القيم"... إلخ.

ومن أهم القيم التي تناولها في مختلف هذه العلوم: القوة، والثروة، والإيمان، والنظافة، والعمل، والعلم، والصدق، والتعاون، والفضيلة، والعفة، والعدل، والإنجاز، والتفوق، والاجتهاد، والسيطرة، والحرية، والسعادة، واحترام الذات والتقدير الاجتماعي...إلخ.

سنحاول في هذا الفصل تناول مصادر وعناصر القيم وتصنيفها ونظرياتها، كما لا ننس التطرق من جهة إلى علاقتها بالدين والثقافة والأسرة والتنشئة الاجتماعية، ومن جهة أثانية اضطراباتها وأدوات قياسها.

1- مصادر القيم:

اختلف الباحثون في تحديد مصدر للقيمة وذلك وفقا لتعدد اتجاهاتهم ومذاهبهم الاجتماعية والفلسفية، ويمكن حصر أهم النظريات في هذا الشأن في النظرية المعيارية والنظرية ما بعد المعيارية، كما وجدت ثلاث اتجاهات لتحديد مصدر القيم وهي كالتالي:

1-1 نظريات مصدر القيم:

1-1-1 النظرية المعيارية: (Théorie Normative)

يرى أصحاب هذه النظرية بوجود معيار للقيمة، يحدد ما يجب أن يكون عليه الموضوع. يرى بعض أصحاب هذا الاتجاه أن على النظرية المعيارية أن تبين لنا ما هو خير، وما هو شر، وما هو مفضل، والأفضل، والصائب، والخاطئ، وما هو ملزم... بمعنى أن تضع هذه النظرية المعايير التي تحدد ما هو خير فحسب. ويرى البعض الآخر أن النظرية المعيارية عليها أن تبين ما هو خير في حدّ ذاته أو ما هو خير كغاية، وما يهم هنا هو "ما هو الخير" وليس "ما هو خير".

1-1-2 النظرية ما بعد المعيارية: (Théorie Méta-normative)

يرى أصحاب هذه النظرية أنه لا ضرورة لوجود معيار للقيم. وما يهم هو التحليل الذي يهدف لمعرفة طبيعة الانسان الخيّر والفاضل ومعانيهما،فالقيمة حسب أصحاب هذه النظرية تشير إلى سمات وخصائص وكيفيات محددة موجودة في موضوع الوصف، فنحن أمام موقف تحليلي وليس موقف معياري.[1]

1-2 اتجاهات مصدر القيم:

كما توجد هناك ثلاث اتجاهات محددة لمصدر القيم وهي:

1-2-1 الاتجاه النفسي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد هو مصدر القيم فهو الذي يولدها وهو الذي يعطي الأشياء قيمتها.

---

(1)رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 77-83.

ويعارض البعض هذا الاتجاه لأن الأفراد مختلفون فيما بينهم ولو كانوا هم مصدر القيم لأختلفت القيمة الواحدة من فرد إلى آخر داخل المجتمع الواحد، فكل فرد له رؤيته الخاصة للأشياء والمواضيع.

1-2-2 الاتجاه الإحصائي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيمة مصدرها "متوسط الأفراد" أي ما يراه أغلبية الأفراد يمكن أن يشكل مصدرا للقيم.

لقد عارض إميل دوركيم هذا الطرح لن ما تراه الأغلبية قد يخالف ويعارض جذريا ما يراه الفرد، وبالتالي لا يمكن لمعيار "متوسط الأفراد" أن يكون مصدرا للقيم.

1-2-3 الاتجاه الاجتماعي:

حسب أصحاب هذا الاتجاه "المجتمع" هو الذي يعطي للأشياء قيمتها[1]، كل اتجاه له نظرة أحادية البعد لمصدر القيم، بينما القيم لها مصادر متعددة: الفرد، والجماعة، والمجتمع. وبتفاعل هذه المصادر الثلاثة تنشأ القيم.

2- اكتساب القيم:

تكتسب القيم بطريقتين: نفسية واجتماعية.

فالطريقة النفسية تتمثل في التجارب السابقة للفرد وخاصة تجارب الطفولة التي يستمدها من الراشدين المحيطين به. وأما الطريقة الاجتماعية فتتم عن طريق التفاعل مع الأفراد والجماعات، وتنشئة الفرد اجتماعيا من طرف الأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى السؤولة أيضا عن التنشئة.[2]

2-1 محددات اكتساب القيم:

يذكر موريس (Morris, 1956) ثلاث محددات لاكتساب نسق القيم هي:

2-1-1 المحددات البيئية والاجتماعية: تلعب المؤثرات البيئية والاجتماعية دور في اختلاف أو تشابه أنساق قيم الأفراد.

(1)محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، *** ، ص. 37.
(2)جليل وديع، مرجع سابق، ص. 87.

2-1-2 المحددات النفسية: تتحدد التوجهات القيمية للأفراد حسب سمات شخصيتهم.

2-1-3 المحددات البيولوجية: تتأثر أنساق القيم بمحددات بيولوجية مثل: "الطول" و"الوزن" و"الملامح".... إلخ.[1]

2-2 العوامل المؤثرة في اكتساب القيم:

هناك ثلاثة أنواع من العوامل: الفردية، الأسرية والاجتماعية وفيما يلي عرض وجيز لها:

2-2-1 العوامل الفردية:

- استعدادات الطفل ودافعيته للاكتساب.
- الخصائص الجسمية-الوراثية.
- اكتساب سوي لصورة الذات.
- الدور المتوقع في عملية التفاعل ومدى تأثر الفرد وتأثيره في الآخرين.
- الصحة النفسية والجسدية.

2-2-2 العوامل الأسرية:

- الانفصال المبكر عن الأسرة (خاصة عن الأم).
- الأسرة المفككة.
- غياب النموذج والمثال الذي يتقمصه الطفل داخل الأسرة.
- افتقار الأسرة للقيم الاجتماعية المثلى (أسرة منحرفة).
- مستوى اقتصادي منخفض للوالدين.
- مستوى تعليمي وثقافي منخفض للوالدين.

2-2-3 العوامل الاجتماعية:

- توفر المجتمع على أنساق قيم مقولة وتكون بمثابة نموذج ومثال للأفراد.
- وجود جو ملائم لتكوين القيم.
- وجود مثيرات مناسبة لتكوين القيم.[2]

---

(1)عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص ص. 48، 49.

(2)جليل وديع، مرجع سابق، ص. 88.

2-3 مراحل اكتساب القيم:

رأى كراثول (Krathwohl) أن اكتساب الإنسان للقيم يتم عبر 5 مراحل أو مستويات متسلسلة هرميا وهي كالتالي:

- **مستوى الاستقبال** (Niveau de réception): يبدي الفرد رغبة في استقبال مثيرات محيطه وتوجيه انتباهه نحو المثيرات المهمة.
- **مستوى الاستجابة** (Niveau de réaction): يندمج الفرد في الموضوع مع الارتياح له.
- **مستوى التقييم** (Niveau d'évaluation): يمنح الفرد قيمة أو تقدير للموضوع مع الارتياح لذلك.
- **مستوى التنظيم** (Niveau d'organisation): يرتب الفرد مختلف القيم التي اكتسبها حتى يشكل "نسقا قيميا".
- **مستوى التخصيص** (Niveau de caractérisation): هنا يوسم الفرد بقيمة تدل على نمط سلوكه وحياته، كأن يوصف بالشجاعة أو القناعة أو الاندفاع.[1]

ومن جهته يرى "ريشر" أن اكتساب الفرد لقيمه يمر بعدة مراحل وهي:

- تبني قيمة معينة.
- إعادة توزيع هذه القيمة.
- إعطاء وزن معين لهذه القيمة.
- توسيع مجال عمل هذه القيمة داخل البناء العام للقيم.
- رفع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وفائدة يحققها الفرد من تبنيه لها.

ويرى "روكتش" أن عدد القيم يزداد مع عمر الفرد، وبالتالي يتغير أنساق القيم لديه. إن انضمام قيمة جديدة إلى النسق يحدث نوع من إعادة الترتيب لهذه القيم حسب الأولوية أو الأهمية.

ويتحدد عدد قيم الفرد بعدة عوامل منها:

- البناء البيداغوجي.

---

(1)سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص. 88. 172.

- البناء الاجتماعي.
- الظروف الاجتماعية.
- الظروف الثقافية.
- التجارب الشخصية.

ومن جهته يرى كاتون (Catton, 1959) أن حيز القيم(*) ....

4-2 نظريات اكتساب القيم:

سنحاول التطرق إلى نظريات: التحليل النفسي والسلوكية والمعرفية وهي كالتالي:

2-4-1 نظرية التحليل النفسي:

يرى التحليل النفسي أن اكتساب القيم يبدأ في مرحلة الطفولة، يقوم الأولياء بتعليم طفلهم القواعد الأخلاقية والقيم، ولما يتقمصها يتشكل عنده "الأنا الأعلى" و"مثالية الأنا" وهما مصدر كل أحكامه الخلقية والقيمية فيما بع.

2-4-2 النظرية السلوكية:

تكسب القيم عن طريق التعلم وبمساعدة ميكانيزمات "الإشراط" و"التعزيز" بنوعيه الإيجابي والسلبي. القيم عند السلوكيين هي مجرد استقراء واستنتاج من السلوك الظاهر للفرد، القيم هي سلوك يكتسب بواسطة تفاعل الفرد مع مثيرات بيئته.

2-4-3 النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن القيم والأخلاق تنشأ من محاولة الفرد تحقيق توازن بين قدراته المعرفية وبين علاقاته الاجتماعية. ويعد جون بياجيه من رواد هذه المدرسة. وقد عني بدراسة النمو الخلقي عند الطفل وكيف يكتسب إصدار حكما خلقيا على الأشياء.[1]

3- طبيعة القيم:

يوجد اتجاهان متناقضان بخصوص طبيعة القيم، يرى الأول أن القيم نسبية ويرى الثاني أنها مطلقة.

(*) حيز القيمة (Espace de la valeur): مجموعة القيم التي يتبناها الفرد وتنظم في نسقه القيمي.

(1) سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص. 173.

ويمثل اتجاه "نسبية القيم" عدة مفكرين مثل:

- السفسطائيون.
- س. فرويد.
- إميل دوركيم.
- جان بول سارتر.
- كارل ماركس.

أما اتجاه "مطلقية القيم" مفكرون آخرون مثل:

- أفلارطون.
- ماكس شلر.
- نقولاي هارتمان.
- روني لوسين.
- لويس لافيل.[1]

4- عناصر القيم:

يميز روكيتش ثلاثة عناصر للقيم، وهي عناصر متداخلة ومتشابكة فيما بينها وهي:

4-1 **العنصر المعرفي:** يتضمن إدراك موضوع القيمة، ويمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضوع القيمة.

4-2 **العنصر الوجداني:** ويتضمن الانفعال بموضوع القيمة أي الميل إليه أو النفور منه.

4-3 **العنصر السلوكي:** ويتضمن ميول الشخص واستعداداته للاستجابة وإبراز (إخراج) المضمون السلوكي للقيمة في تفاعله الاجتماعي.[2]

ويذهب ت. بارسونز في نفس الاتجاه ويحدد هو أيضا نفس العناصر الثلاثة المكونة للقيم، حيث رأى أن العنصر المعرفي يبرز في عملية "الاختيار" والعنصر الوجداني في عملية "التقدير" وأخيرا العنصر السلوكي في "الفعل" و"السلوك".[3]

---

(1)الربيع ميمون، نظرية القيم في الفكر المعاصر، مرجع سابق، ص ص. 145، 228.

(2) منصور أحمد عبد المنعم: "دور القيم في تعليم الجغرافيا في المدارس الثانوية"، في. نورهان منير حسن فهمي، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، مرجع سابق، ص. 93.

(3) محمود عكاشة، محمد شفيق ، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية: ص. 14.

ورأى منصور أحمد عبد المنعم أن العنصر المعرفي يشمل المعارف والمعلومات النظرية ويساعد على تعلم القيم، ويشمل العنصر الوجداني انفعالات وأحاسيس الفرد. وأخيرا تترجم القيمة ظاهريا بواسطة العنصر السلوكي للقيمة بمعنى ممارسة الشخص للقيمة وأدائه لها فعليا.[1]

5- خصائص القيم:

توصل علماء الاجتماع إلى تحديد عدة خصائص للقيم وهي:

- **تدخل القيم ضمن الانساق الكبرى الاربعة للفعل الإنساني وهي:**
  - الكائن.
  - الشخصية.
  - المجتمع.
  - الثقافة.

ويعود الفضل إلى "بارسونز" في اعتبار "القيم" كمتغيرات في أنساق الشخصية والمجتمع والثقافة.

- القيم هي عبارة عن تعميمات من خلالها ترتبط الأفعال المختلفة ويمكن فهم فعل معين بأن له معنى.

- القيم مفاهيم تصورية أن القيم تصاغ في ألفاظ مطلقة ولكنها تُطبق في حدود موقفية عامة، إن الصياغة المطلقة للقيمة تمثل رمزا أو تصورا غير كامل يعبر عن مجموعة من إدراكات خاصة بالقيمة.

- كل ثقافة لها نسقا قيميا متميزا وبالتالي فعلى علماء الاجتماع أن ينظروا على القيم على أنها عناصر الثقافة أو المعاني المشتركة للمجتمع الذي يحمل ثقافة معينة.
- هناك علاقات منطقية ووظيفية بين القيم ونسق المفاهيم الثقافية العامة.[2]

ورأى "طوماس" و"زنانييكي" **(Thomas et Znaniecki, 1918)** أن القيم تشكل (تكون) العالم الموضوعي، وهي كل المضامين الاجتماعية التي يمكن لأفراد الجامعة

---

(1)سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص. 169.

(2)محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص ص. 159، 160.

الوصول إليها مع الدلالة (المعنى) التي تعطي لها ابتداءً من الغذاء والآلات ووصـولا إلى الأساطير والنظريات العلمية.[1]

ويشير سميح ابو مغلي ومن معه[2] إلى العديد من خصائص القيم وهذا موجز لها:

- **القيم إنسانية:** أي ترتبط بحياة الإنسان.
- **القيم اجتماعية:** تنال قبول واتفاق المجتمع.
- **القيم ذاتية:** كل يحس لقيم بطريقته الخاصة.
- **القيم عمومية:** تشكل طابعا عاما ومشترك بين جميع فئات المجتمع.
- **القيم نسبية:** تختلف القيم فرديا(*) وزمنيا ومكانيا وثقافيا.
- **القيم متغيرة:** تتصف القيم بثبات نسبي، وهي قابلة للتغيير.
- **القيم مثالي.**
- **القيم تجربة:** لا توجد إلا بشخص ولشخص يمر بها في فعل حقيقي هـو فعـل "التقدير" وكل نوع منها تقدير خاص به.
- **القيم هرمية:** تترتب عند كل شخص حسب أهميتها والتفضيل الذي يولى لها.
- **تتضمن القيم نوعا** من الرأي أو الحكم على شخص أو شيء معين.
- **تتضمن القيم الوعي** بمظاهر الفرد الإدراكية والوجدانية والدافعية.
- **القيمة ذات طرفين** (قطبين) متناقضين: خير أو شر، حق أو باطل.

وتضيف سهير كامل أحمد خصائص أخرى ك:

- القيم هي جوهر الثقافة.
- تمثل القيم جانبا هاما من ثقافة المجتمع.
- القيم هي جوهر الثقافة.
- كلما تشابهت القيم بين الأفراد كلما كان التفاعل بينهم فعالا والعكس صحيح.

---

(1) Roger Bastide, Sociologie et psychanalyse, 2eme ed. Paris: P.U.F, 1972, P. 130.

(2) سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص. 167.

(*)تختلف القيم من شخص إلى شخص.

- هناك ارتباط وثيق بين الشخصية والقيم.
- تتأثر القيم بالثقافة، فمثلا أفراد الطبقات المختلفة ثقافيا لهم قيم متباينة.
- القيم هي اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب أو غير مرغوب.
- والقيمة ظاهرة متطورة فهي تنسب إلى معايير مكان وزمان معين.
- القيم إنسانية.
- القيم تلقائية ليست نتائج الفرد بل هي حتى صنع المجتمع ككل.
- تتفاوت أهمية وشدة القيم.
- القيم موضوعية.
- تمثل القيم مظهرا من مظاهر السلطة لأن لديها قوة ملزمة.[1]

6- وظائف القيم:

هناك عدة وظائف القيم اهمها ما يلي:

- تمكن الشخص من معرفة ردود أفعال الآخرين.
- تساعد على معرفة ما يتوقعه الفرد من الآخرين.
- تعد مرجعا للحكم على سلوك الأفراد.
- تساهم في بناء الكيان النفسي للفرد.
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية.[2]
- تزويد الأفراد بمعنى وهدف الحياة.
- إيجاد تشابه أخلاقي بين أفراد المجتمع.
- ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض لتحقيق إنسجامها.
- تحديد مشكلات المجتمع فلا يمكن تحديد هذه المشكلات بدون تعريفها عن طريق القيم.[3]

---

(1) سهير كامل أحمد، مرجع سابق، ص ص. 185-190.

(2) سميح أبو مغلي، ومن معه، مرجع سابق، ص. 167.

(3) سهير كامل أحمد، مرجع سابق، ص. 190.

يرى روجيه ميكييلي (R. Mucchielli, 1994) أن لقيـيم هـي الـتي تصـنع الاتجاهات، فهذه الخيرة هي التحقيق الملموس للقيم[1]. كما تتخذ القيم كمعلم لفهـم السلوكات والأحداث والأشخاص والشخص ذاته، تعبر القيم عن الاتجاهات وتشكلها وتوجه وتعقلن تصرفات (سلوكات) الأفراد.

7- تصنيف القيم:

7-1 تصنيف عام للقيم: تصنف القيم وفق الترتيب التالي:

7-1-1 تصنيف حس المحتوى:

- **القيمة النظرية:** يتميز الأشخاص هنا بنظرة موضوعية نقدية ومعرفية وتنظيمية.
- **القيمة النظرية:** يتميز الأشخاص بنظرة عملية.
- **القيمة النظرية:** يتميز الأشخاص بالابتكار والإبداع الفني والفن والجمال.
- **القيمة النظرية:** يتميز الأشخاص بخدمة الغير والحب والحنان.
- **القيمة النظرية:** يتميز الأشخاص بقدرتهم على قيادة وتوجيه الآخرين.
- **القيمة النظرية:** يتميز الأشخاص بالتدين والتدبر والأخلاق.

7-1-2 تصنيف حسب الغاية آو الاهمية:

- **قيم غائية:** هي غية في حد ذاتها مثل الأمانة والإخلاص.
- **قيام وسيلية (اداتية):** تعتبر وسائل لغايات أبعد مثل "التنظيم" الغاية" "النجاح".

7-1-3 تصنيف حسب الشدة:

- **قيم ملزمة او آمرة:** يجب أن تكون موجودة مثل "العلاقة بين الأبناء والأولياء".
- **قيم غير ملزمة او تفصيلية:** يفضل أن تكون موجودة مثل "إكرام الضيف".
- **قيم مثالية:** يرجى أن تكون موجودة.

7-1-4 تصنيف حسب الشيوع:

- **قيم عامة:** تنتشر في كامل المجتمع.
- **قيم خاصة:** ترتبط بجماعة خاصة أو بمواقف ومناسبات معينة.

---

(1) M.B. Cazals – Ferré, P. Rossi, op.cit, P. 26.

5-1 تصنيف حسب الظهور:

- **قيم ضمنية:** لا تظهر مباشرة بل يستدل عليها بملاحظة الاتجاهات والميول والسلوكات.
- **قيم صريحة:** قيم يصرح بها ويعبر عنها الأشخاص بالكلام.

7-1-6 تصنيف حسب المدة:

- **قيم طويلة المدى:** أو قيم "دائمة نسبيا": تبقى زمنا طويلا مثل القيم المرتبطة بالتقاليد والعرف.
- **قيم قصيرة المدى: أو قيم عابرة:** هي وقتية سريعة الزوال.[1]

7-1-7 تصنيف حسب العمومية:

- **قيم عامة.**
- **قيم خاصة.**

7-1-8 تصنيف حسب الديمومة:

- **قيم دائمة:** قيم دائمة نسبيا.
- **قيم مؤقتة:** قيم عابرة.

7-2 تصنيف خاص للقيم:

7-2-1 تصنيف القيم حسب شيلر: يذكر شيلر عدة أنواع من القيم وهي:

– **قيم عليا:** القيم التي تدوم مدة أطول، ولها قابلية أقل للانقسام ويكون الإشباع فيها أعمق وبالتالي فهي الأقل نسبة.

– **قيم دنيا:** عكس القيم العليا.

– **القيمة الشخصية أو قيمة الشيء:** هي قيم "الشخص" في حد ذاته، وقيم الفضيلة، وهي أسمى من "قيم الأشياء". والقيم الأخلاقية هي في أصلها قيم شخصية لأن الشخص هو وحده الذي يوصف بأنه خير أو شرير.

– **القيمة الشيئية أو قيمة الشيء:** تنصب جميعا على التجارب (الخبرات) بوصفها موضوعات قيمة، وتدور بصفة خاصة حول خبرات الثقافة والحضارة.

---

(1) سهير كامل أحمد، مرجع سابق، ص ص. 191-193.

– **القيم الروحية:** ويدخل ضمنها القيم القانونية والجمالية والعقلية والدينية ومن أمثلتها "الجميل" و"القبيح" و"العادل" و"غير العادل"... إلخ.

– **القيم الحسية:** ويدخل ضمنها "الملائم" و"غير الملائم".

– **القيم الحيوية:** ويدخل ضمنها "الرفيع"، و"الوضيع"، و"الممتاز"، و"المبتذل"، و"الصحي" و"غير الصحي".[1]

7-2-2 تصنيف القيم حسب روكتش: يميز روكتش نوعان من القيم:

– **قيم غائية:** تتضمن نوعين فرعين من القيم: قيم خاصة بالفرد (قيمة تقدير الذات).

– **وقيمة خاصة** بالعلاقات بين الأشخاص (قيمة السلام العالمي).

– **قيم وسيلة:** تتضمن أيضا فرعين من القيم: قيم أخلاقية (قيمة الإهانة) وقيم الكفاءة (المنطقية[*]).

– **إن عدد القيم الغائية** لا يماثل بالضرورة (حتما) عدد القيم الوسيلية.

– **هناك علاقة وظيفية** بين هاذان النوعان من القيم.[2]

7-2-3 تصنيف القيم حسب موريس (Morris, 1956): صنف موريس القيم إلى 3 أصناف[3] هي:

– **القيم العاملة أو الإجرائية:** يكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي.

– **القيم المتصورة:** يكشف عنها من خلال الرموز العاملة في مجال السلوك التفضيلي، هي عبارة عن تصورات مثالية لها يجب أن يكون، وعلى ضوئها يتم الحكم على الفعل أو السلوك.

– **القيم الموضوعية.**

---

(1) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 67، 68.

(*) المنطقية (logicité)

(2) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص. 44.

(3) نفس المرجع، ص. 38.

7-2-4 **تصنيف القيم حسب بوخ (Pugh, 1977)**: يقسم بوخ القيم إلى قسمين هي:

- **قيم أولية**: تخص الحاجات البيولوجية.
- **قيم ثانوية**: تخص الجانب الاجتماعي والأخلاقي.[1]

7-2-5 **تصنيف القيم حسب زهران عبد السلام وسرى إجلال محمد** (1985) هناك نوعان من القيم وهي:

- **القيم السائدة**: هي القيم الموجودة بالفعل والتي تظهر في شكل سلوكات وأفعال.
- **القيم المرغوبة**: هي القيم غير الموجودة بالضرورة والتي يرغبها الفرد.[2]

7-2-6 **تصنيف القيم حسب عبد اللطيف محمد خليفة**: يستعمل عبد اللطيف محمد خليفة نوعين من القيم في دراساته في:

- **نسق القيم المتصور**: هو تصور الفرد لمدى أهمية كل قيمة من القيم موضوع الاهتمام بالنسبة له.

- **نسق القيم الواقعي**: يقصد به مدى تطابق القيم المتصورة مع السلوك الفعلي للفرد.[3]

7-2-7 **تصنيف القيم حسب رمضان الصباغ:**

هناك عدة أنواع من القيم وهي مقسمة وفق ثنائيات كالتالي:

- **القيمة الموجبة والقيمة السالبة**: القيمة الموجبة تكون في الجانب الموجب أو المرغوب فيه من الشيء. أما القيمة السالبة، ففي الجانب السالب أو غير المرغوب فيه. وهناك من يرى أن القيمة هي فقط تلك القيمة الإيجابية، أما القيمة السالبة فهي ليست قيمة بل هي "عديمة القيمة". وينتقد أصحاب هذه الرؤية لأن الشيء ذو القيمة السالبة يمكن أن يكون قيمة إيجابية (فنيا أو جماليا أو أدبيا).

---

(1) نفس المرجع، ص. 28.

(2) نفس المرجع، ص. 104.

(3) نفس المرجع، ص. 104.

– **القيمة الأصلية والقيمة الوسيلية:** القيمة الأصلية هي القيمة في ذاتها أي تكـــون هي غاية في حد ذاتها، أما القيمة الوسيلية فهي التي تكون وسيلة مباشرة أو غير مباشرة للقيمة الأصلية.

– **القيمة الفعلية والقيمة الكامنة:** القيمة الفعلية هي قيمة ممكنة ولكن لديها القدر الكافي لإثارة الاهتمام في القيمة الفعلية يكون هناك اهتمام ينصب على الموضوع. أمـــا القيمة الكامنة عندما لا يكون الاهتمام بها موجود.[1]

7-2-8 تصنيف القيم حسب ميشال بورن:

يذكر ميشال بورن[2] (**Michel Born**) ثلاث أنواع من القيم هي:

- القيـــم الماديـــة (**Valeurs Matérielles**).
- القيـــم الاجتماعية (**Valeurs Sociales**).
- القيـــم الأخلاقيـــة (**Valeurs Morales**).

7-2-9 تصنيف القيم حسب حامد زهران وإجلال يسرى:

هناك نوعان من القيم:

– **القيم السائدة:** القيم الموجودة فعلا والمترجمة سلوكيا.

– **القيم المرغوبة:** القيم التي يرغب الفرد في امتلاكها.[3]

7-2-10 تصنيف القيم حسب ج. سانتيانا (G. Santayana, 1955)

رأى سنتيانا أن القيم نوعان: إيجابية وتتمثل في القيم الجمالية، وسلبية تتمثل في القيم الأخلاقية.[4]

(1) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 62-67.

(2) - Michel Born, op.cit, P. 261.

(3) عبد اللطيف محمد خليفـــة، "مظاهر التغير في شق القيـــم وأسبابه لدى الشباب الجامعي في المجتمعات العربيـــة عامـــة والمجتمع المصري خاصة"، في، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد 4، العدد الأول(يناير)، 2005، ص.55.

(4) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص. 92.

8- نظريات القيم:

8-1 نظريات القيم عن علماء النفس الاجتماعيين:

يرى علماء النفس الاجتماعيين أن القيم ليست مطلقة، أن القواعد الأخلاقية ليست حقيقة موضوعية وإنما هي تعكس قيم الجماعة، بمعنى أن القيم متفق عليها بين الأفراد.[1]

وفيما يلي عرض لاهم ثلاث نظريات نفسية اجتماعية للقيم:

8-1-1 نظرية القيم عند س.هـ شوارتز (S.H. Schwartz, 1992)

يرى س.هـ. شوارتز أن القيم تتولد نتيجة حاجات الجماعات والمؤسسات الاجتماعية، فمثلا الحاجة للجنس تحوّل إلى قيم مثل الحب أو الصداقة[2]، يعتمد س.هـ. شوارتز في تصنيفه للقيم على مفهوم "الدافعية" تتجمع القيم مع توقعات الأفراد. إن قيم الأفراد وتوقعاتهم تجاه وضعية معينة تجتمعان معا لتولد دافعية الفرد للقيام بسلوك معين، وبهذا يمكن تصنيف القيم بحسب الدوافع التي تعبر عنها.

رأى س.هـ. شوارتز أن الأفراد في العديد من الثقافات يميزون ضمنيا بين عشرة أنماط من القيم الدافعية وهي كالتالي (أنظر الشكل 5):

- **العطف (la bienveillance)**: تهدف إلى الحفاظ على راحة الأفراد.
- **العادة (la tradition)**: الالتزام بالتقاليد الثقافية والدينية.
- **الإمتثالية (conformité)**: تملي الأفعال والاندفاعات غير المقبولة اجتماعيا.
- **الامن (sécurité)**:
- **السلطة (le pouvoir)**: التحكم في الأشخاص ومصادر الثروة.
- **الإنجاز (accomplissement)**: إظهار الكفاءات التي تمليها النماذج الاجتماعية
- **المتعية (hédonisme)**: اللذة ومتعة الحواس.
- **الإثارة (stimulation)**: التحدي، التجديد.
- **الكونية (universalisme)**: التسامح والحفاظ على البيئة وكل الكائنات البشرية.

(1) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 123.

(2)M.P. Cazals – Ferré, P. Rossi, op.cit, P. 26.

- **التسيير الذاتي(Auto-direction)**: الإستقلالية من خلال الفعل (أنظر الشكل هـ)

وتظهر هذه الاتجاهات في مختلف مجالات الحياة اليومية: السياسية، والدينية، والأسرية، والعلاقات الاجتماعية والودية، والتربية، والصحة، والاستهلاك والعمل.[1] وهكذا يمكن تلخيص نموذج "شوارتز" كما يلي: القيمة هي تصور، يصل إليه الفرد انطلاقا من هدف موضعي أو نهائي أو سلبي، يعبر عن اهتمامات فردية و/أو جمالية تخص ميدان الدافعية مثل المتعية، والنجاح، والسلطة، والأمن... إلخ.

ويقدر الشخص أهمية كل قيمة باعتبارها مبدأ للتوجه في حياته على سلم ذو 09 أصناف يبدأ بالصنف "ليس مهم أبدا" ويصل إلى الصنف "مهم جدا". ولقد صمم أداة لقياس القيم سماها "سلم القيمة حسب شولتز"، ويتكون من 56 سؤال يغطي الميادين العشرة للدافعية كما جاءت في نظرية شولتز (أنظر الجدول 15) يقوم الأشخاص بتقدير مختلف بنود السلم وفق تسعة نقاط.

8-1-2 نظرية القيم عند "ت. توماس" و"ف. زنانيكي"

(T. Thomas, F.Znaniecki, 1918)

يرى "توماس" و"زنانيكي" أن القيم هي تلك القواعد الرسمية الظاهرة للسلوك والتي تساهم في استمرار الجماعة وتنظم وتجعل أنماط الأفعال المتصلة دائمة وعامة بين أعضائها[2]. لقد قاما بمقارنة القيم والاتجاهات: فالقيم عندهما هي (موضوعات لها معنى عند أعضاء المجتمع، أما الاتجاهات فهي الخصائص الذاتية للأفراد في المجتمع نحو القيم، ويشكلان معا النظرية الاجتماعية).[3]

نقد نظرية "ت. توماس" و"ف. زنانيكي" في القيم:

- لما يوضحا جيدا الفرق بين "القيم" و"الاتجاهات".
- لما يحددا كيف تأثر القيم في الاتجاهات والعكس (العلاقة الجدلية بينهما).

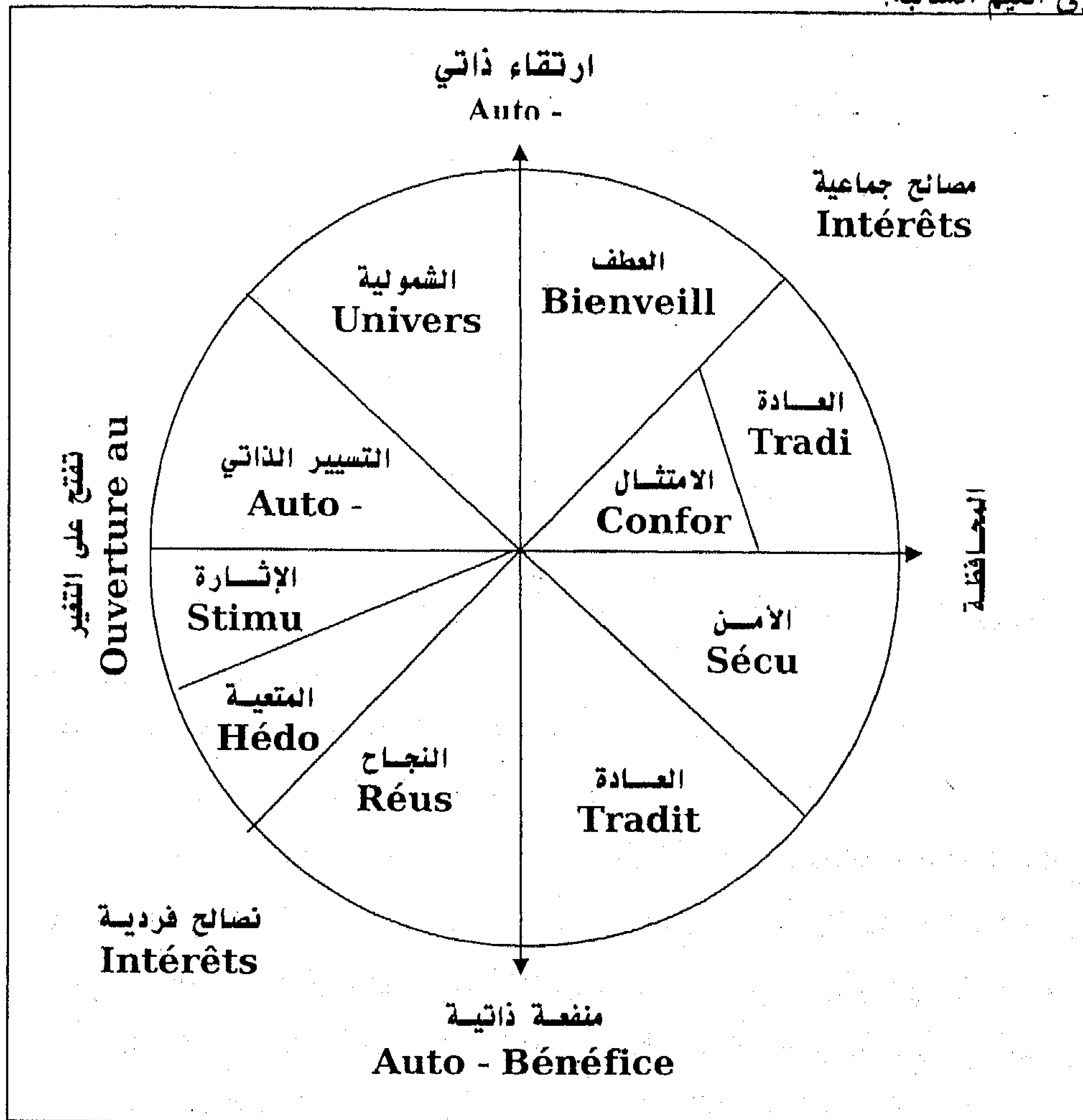
---

(1)Ibid, P. 27.

(2) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 106.

(3) نفس المرجع، ص. 106.

- تعريفهما للقيم كان في شكل إثارات مجازية خلقت اللبس والغموض. لما يتطرقا إلى القيم السالبة.(1)



الشكل (5) نموذج شوارنز النظري للعلاقات بين مختلف ميادين القيم(*)

(1) نفس المرجع، ص. 107.

(*) Réf : A-M. Fontaine, J-P. Pourtois, op.cit, P. 51

الجدول (15): ميادين القيم وخصائصها حسب شوارتز (*)

الميادين	الدوافع	الخصائص	ضروريات مشبعة
1- التسيير الذاتي	أفكار وأفعال مستقلة	إبداع، فضولية، احترام الذات، استقلالية، انتقاء أهداف شخصية.	ضرورة شخصية لضبط المحيط، التفاعل، الاستقلالية وحرية الإرادة.
2- الإثارة	تنبيه، تنوع وتحدي	حياة متنوعة، مثيرة ومشهورة	الإثارة للاحتفاظ بمستوى أدنى من التنشيط.
3- المتعية	لذة أو تثمين حواسي	لذة، التلذذ بالحياة.	ضروريات عضوية ولذة مرفوقة بإشباع.
4- النجاح	نجاح شخصي من خلال إبراز الكفاءات.	طموح، استطاعة، تأثير، فوز، ذكاء.	الكفاءة للحصول على موارد وقبول اجتماعي.
5- السلطة	مشاريع طموحة مرتبكة بالمكانة والسلطة ضبط وسيطرة على الأشخاص والموارد.	الاعتراف والسلطة الاجتماعية، الاحتفاظ بالصورة العامة، سلطة وثراء.	مستلزم أولوي يتمثل في البقاء الفردي والجماعي.
6- الأمن	الأمن، الاتساق وتوازن المجتمع، والعلاقات والذات.	تبادلية المعروف، الإحساس بالانتماء الأسري والوطني وبالنظام الاجتماعي.	تثبيط الميولات الفردية المضرة بالتوازن المتسق للجماعة.
7- الامتثالية	تضييق الأفعال، والثروات، والميولات التي بإمكانها الإضرار بالأشخاص أو التعدي على التوقعات أو المعايير الاجتماعية.	الطاعة، تهذيب ذاتي، اللطف، احترام الأولياء والأشخاص المسنين	التعبير عن التضامن واحترام تفرد الجماعة.

(*) Réf: A.M. Fontaine, J.P. Paurtois, op.cit, P. 56

الميادين	الدوافع	الخصائص	ضروريات مشبعة
8- التقليد	التقبل، احترام الأفكار، الاتفاق، احترام العادات والطقوس التي تفرضها الثقافة والدين.	احترام التقاليد، الاعتدال، الخضوع، التحفظ.	ضرورة التفاعل الإيجابي لصالح الجماعة، ضرورة التحام.
9- العطف	المتابعة والحفاظ على راحة الآخرين.	أمانة، المسؤولية، صداقة حقيقية، نضج في الحب، معنى الحياة، حياة روحية، الوفاء.	ضرورة بقاء الأشخاص والجماعات عندما تكون الموارد الجماعية الأساسية محدودة.
10- الشمولية	الفهم و التسامح والشفقة والحفاظ على راحة الآخرين والحفاظ على الطبيعة.	المساواة، العدل، السلم، المشاركة مع الطبيعة، الدفاع على الطبيعة، التوازن الداخلي.	

8-1-3 نظرية القيم عند فاريز(*) (Faris):

رأى "فاريز" أن القيم تكافئ الاتجاهات، والقيم العامة للجميع هي عبارة عن اتجاهات اجتماعية.

وهذه الأخيرة هي المظاهر الذاتية للقيم. لقد استبدل فاريز "القيم الجماعية" بـ "الاتجاهات الجماعية"، كما استبدل "القيم الشخصية" بـ "الاتجاهات الذاتية".[1]

8-2 نظريات القيم عند علماء الاجتماع:

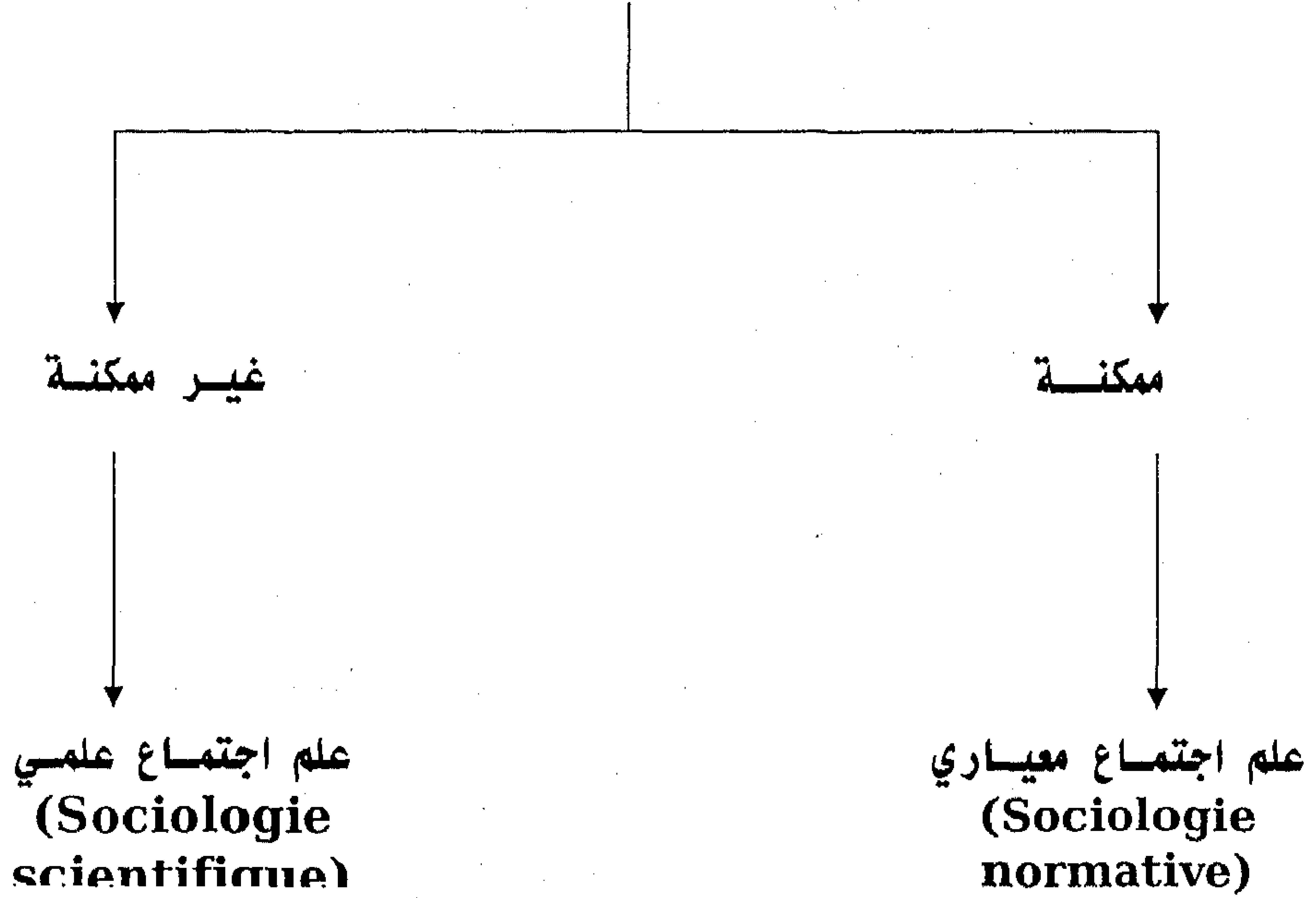
عناك اتجاهات في علم الاجتماع فيما يخص دراسة القيم (أنظر الشكل 6).

- اتجاه يرفض دراستها باعتبارها لا علمية، ويمثل أصحابه علم الاجتماع العلمي.
- اتجاه يساند دراسة القيم ويمثل أصحابه علم الاجتماع المعياري.

(*) مختص في علم النفس الاجتماعي.

(1) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 122.

وفيما يلي عرض وجيز لأهم النظريات الاجتماعية في القيم:



الشكل (6) اتجاها علم الاجتماع في دراسة القيـــم(*)

8-2-1 نظرية القيم عند دوركيم (E. Durkheim, 1956)

اهتم "دوركيم" بالقيم الأخلاقية(**) وانطلاقا من اعتقاده أن الأخلاق هي ظـــاهرة اجتماعية، رأى أن نسق القيم يلعب دور كبير في تحديد السلوك الاجتماعي.

لقد تطرق دوركيم إلى تأثر نسق القيم بالتغيرات التي تحدث في المجتمع. وعن مصدر القيمة لا يفرق دوركيم بين ما هو "مثالي" وما هو "واقعي"، أو بين "القيمة" و"الواقع". إن نسق القيمة والتقييم الأخلاقي للنسق القيمي لا يمكن أن نفصـــلهما عـــن الطبيعـــة الحقيقية للمجتمع.(1)

(*) المرجع: محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص. 113.

(**) يقصد بها الجانب المعياري للحياة الاجتماعية.

(1) محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم مرجع سابق، ص. 99.

أكد إ. دوركيم أن الأخلاق والقيم الاجتماعية تنبع من المجتمع، تنـهض الأخـلاق على أسس اجتماعية لأنها تتغير بتغير المجتمعات.

يرى "دوركيم" أن الإنسان يجد نسقا تقليديا من المعتقدات والممارسات معد سـلفا ويجب عليه أن يكيف ذاته معه، وهذا دليل على أسبقية الاجتماعي على ما هو فـردي. إن القيم حسب "دوركيم" هي نتاجا اجتماعيا، أي أن القيم لها أسس اجتماعية.(1)

يرى "ا. دوركيم" أن التميز الذي يمكن إجراءه بـين التضـامن الآلي والتضـامن العضوي مرده إلى تصورين هما: امتصاص الفرد في الوحدة الجماعية واعتبار المجتمـع ، يصر دوركيم على "موضوعية" القيم رغم انه أفاد من قبل أنه يعامل الوقائع الاجتماعية بصفتها أشياء.(2)

ما يؤخذ على دوركيم أنه لم يهتم بموضوعين هامين: "صراع القيم" و"تغير القـيم"، كما لم يحدد ولم يصنف مكونات نسق القيم ولما يتناول "المشاكل النفسية" و"المعنى".(3)

8-2-2 القيم عند ماكس فيبر (max Weber)

تطرق ماكس فيبر إلى القيم لما تحدث عن عوامل التغير الاجتماعي في كتابه الشـهير "روح الرأسمالية".

يرى فيبر أن القيم لها دور كبير في التغيير الاجتماعي، لقد تساءل فيـبر علـى دور الأخلاق الكالفينية، المتمثلة في الزهد، والبحث عن الإنقـاذ مـن خـلال النجـاح الاجتماعي، وبروز الرأسمالية في الغرب(4)، اعتبر ماكس فيبر أن دراسة المعنى أو نسـق القيمة هو جوهر علم الاجتماع واهتم فيبر بالقيم والمعايير أو نسق المعنى الذي يشـكل الفعل الاجتماعي، ويرى فيبر أنه للتمكن من تفسير الفعل الاجتماعي يجب وصل هـذا الفعل بالمعنى أو بنسق القيم.

---

(1)رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 50، 51.

(2)ر. بودون، ف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع (ترجمة: سليم حداد). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص. 451.

(3)محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم، مرجع سابق، ص. 102.

(4)Jean Pierre Durand, Rbert Weil (sous la direction), sociologie contemporaine. 2eme ed, Paris: Vigot, 1997, P. 363.

ويبين فيبر العلاقة السببية بين القيم والفعل الاجتماعي من خلال مفهوم شهير هو "الفهم"، ويقصد به فهم الأنساق والمعاني الثقافية ودوافع ومقاصد الفرد الفاعل، ويتوصل الإنسان حسب فيبر على فهم معنى الفعل الاجتماعي بمنهجين: يتمثل الأول في مفهوم "التعاطف" ومعناه قدرة الشخص على أن يكون، تصوريا، في مقام الفاعل ومشاركته تجربته حتى يتمكن من فهم معنى الظاهرة، يتجلى مفهوم "النمط المثالي" ومعناه أن يتوصل الفرد إلى فهم كثير من القيم المطلقة عند طريق "الفهم الذهني أو الفكري" وليس عن طريق "التعاطف".[1]

يؤكد "ماكس فيبر" على أهمية "الطهرية" في تكوين الروح الرأسمالية.وتضمن الوحدة الاجتماعية، عند فيبر و دوركيم، بواسطة القيم المترسخة في الأفراد، وتصف هذه القيم بـ "النهائية" وتعتبر أنها مرتبطة بالتجربة الدينية.[2]

3-2-8 نظرية القيم عند بارسونز (Talkot Parsons)

أكد "بارسونز" أن سلوك الإنسان لا يمكن فهمه إلا ضمن مفاهيم (ألفاظ) القيم. إن القيم عناصر أساسية في الفعل، وهي التي تفسر العلاقة بين الوسيلة والغاية.

رأى "بارسونز" أن مفهوم "الغاية" ليس محدود بالغايات الأمبريقية فقط بل هناك غايات متسامية أو مطلقة وهي التي تبرر الغايات الأمبريقية وتحدد وتضع القيم في الغايات المرغوبة للفعل، اعتقد "بارسونز" أن الغاية هي أحد عوامل الفعل فقط، أي الغرض هو توقع ذاتي لحالة مستقبلية مرغوبة، وتشكل هذه الغايات المطلقة حسب، بارسونز، نسقا تكامليا هو نسق القيم. وعلى عالم الاجتماع إذ يعمل على تحديد ما هي أنساق القيمة المطلقة المناسبة لفهم الفعل في مجتمع وزمان معين[3]، يرى بارسونز أن مصادر التغيير الاجتماعي هي التحولات في القيم والتغيرات في النماذج.

وهنا نجد تأثير النموذج السيبارنطيقي والذي مفاده أن المعلومة أسبق من الطاقة. بما أن النسق الفرعي الثقافي هو الأكثر ثراءً بالمعلومة (النسق الفرعي الثقافي عند بارست)

---

(1) محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم، مرجع سابق، ص. 102.

(2) ر. بودون، ف. بوريكو، مرجع سابق، ص. 451.

(3) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 130.

فهو الذي يتحكم في النسق العام، وفي نفس الوقت جعلت التطويرية البارسوترية من سيرورتي التمايز والتحسن التكيفي شرطا للتغير الاجتماعي. بيد أن هاتين السيرورتين ضعيفتان معلوماتيا وقويتان طاقويا أي إشراطيا. لقد ظهر ضعف النسقية السيبارنطيقية البارسونزية في تفسير التغير الاجتماعي.[1]

8-2-4 نظرية القيم عند مرتون:

هناك تشابه بين معالجة كل من "مرتون" و"بارسونز" لأنساق القيم، حيث افترض "مرتون" وجود علاقة وثيقة بين النسق المعياري أو القيمي وبين البناء الاجتماعي والسلوكي (الفعلي). لما لا يحقق نسق القيم الثقافية بعض الهداف العامة للناس ككل تكون النتيجة اتساع نطاق السلوك الانحرافي.[2]

8-2-5 نظرية القيم عند كارل مانهايم[*] (Karl Mannheim)

حاول كارل ما نهايم من خلال بحوثه في مجال علم اجتماع المعرفة إيجاد علاقة بين "علم الاجتماع" و"نظرية القيمة". وأعطى "ماهايم" أهمية للظروف التي تؤدي إلى ظهور القيم عند الإنسان وتتحكم في إدراكه وفكره وأفعاله.

ومن هذه الظروف يذكر "ماهايم" الظروف البيولوجية، والإيكولوجية (الجغرافية) والاجتماعية وغيرها. ويرى أنه من الضروري عند دراسة "القيم" أخذ هذه الظروف بعين الاعتبار. يميّز "ماهايم" بين المعالجة الفلسفية والسوسيولوجية للقيم، فالفلسفة المثالية ترى القيم كصفات أبدية، فهي أوامر من الله أو هي قوى "متسامية". وعلم الاجتماع يرى القيم كجزء لا ينفصل عن وظائف العملية الاجتماعية. القيم، حسب ماهايم، ليست مجردة ولا هي صفحات ذاتية لموضوع ما، القيمة لا يمكن أن توجد في موضوع أو نشاط في ذاته، فالوضعية تجعل الموضوع ذو قيمة. وبالنسبة لـ "ماهايم" فإن الوضعية المولدة للقيمة تتضمن ثلاثة عوامل هي:

- التنظيم (organisation).

---

(1) Jean Pierre Durand, Robert Weil, op.cit, P. 363.

(2) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص ص. 133، 134.

(*) مختص في علم اجتماع المعرفة.

- الوضعية (situation).
- التحليل (analyse).

وانتقد ماهايم علماء الاجتماع الذي كتبوا وبحثوا في القيم ودعاهم إلى الاعتراف بأن ما كتبوه عن القيم يرجع إلى خلفياتهم الثقافية التي نشئوا فيها (نموا فيها).[1]

8-2-6 نظرية القيم عند ماكس شيلر (Max Scheler)

رأى "ماكس شيلر" أن القيم تنقسم إلى نوعين: قيم إيجابية وقيم سلبية... وأن أي قيمة لا يمكن أن تكون في آن واحد إيجابية وسلبية.[2]

8-2-7 نظرية القيم عند سوروكين[*] (Pitirin Sorokin)

رأى "سوروكين" أن القيم تكمن داخل القاعدة كل النظم الاجتماعية والاتجاهات، كما أن فهم القيم يقوم على أساس فهم الثقافة. على علم الاجتماع أن يهتم في الأساس بدراسة القيم، خاصة القيم الثقافية لأنها تساعد في تحليل الحياة الاجتماعية.

إن دراسة الجماعات والأدوار والفعل الاجتماعي تكون دراسة جادة إذا فسرت على أنها متغيرات في أنساق القيم.[3]

8-2-8 نظرية القيم عند هوارد بيكر (H. Beker)

أشار "بيكر" إلى الكيفية التي تبرز بها الأنساق وتفرض أهميتها في المجتمعات المختلفة في عملية التغير المجتمعي من مجتمع مقدس (ديني) إلى مجتمع علماني. وعالج "بيكر" القيم وأنساق القيم على أنها "دينية" و"علمانية". نسق القيم الديني هو ذلك النسق الذي يمنع قيم الثقافة الجديدة من أخذ مكان (محل) القيم القديمة، ويمتاز هذا النسق بمقاومة كبيرة للتغيير. أما نسق القيم العلمانية فيفترض وجود تفاعل (اتصال) مجتمعي داخلي فعال.

لاحظ "بيكر" أن نموذجه هذا (قيم دينية وقيم علمانية) غير كاف في مجال البحث الاجتماعي فأضاف إليه ما يلي:

---

(1) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 115.

(2) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص. 92.

(*) سوروكين (pitirim Sorokin) : أحد علماء الاجتماع الثقافيين.

(3) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 125.

- المقدس الديني الشعبي.
- المقدس الديني المفروض.
- العلماني ذو المبادئ.
- العلماني اللامعياري.[1]

8-2-9 نظرية القيم عند س. وارايت ميلز (C. Wright Mills)

حلل "ميلز" القيم والبؤس الإنساني. لقد اهتم بالهوية الأخلاقية. لقد رفض نظرية بارسونز التي تنظر إلى المجتمع على أنه يتوازن بالضرورة ويستمر عن طريق مجموعة من النظم التي تؤدي وظائفها، ورأى "ميلز" أن هذه النظرية لا تفسر قوى التغير الاجتماعي بعيدة المدى وتكتفي بتفسير التغير الخاص بالتوازن.

إن مشكلة "القيمة" هي جوهر تلاات علم الاجتماع الكلاسيكي، كان علماء الاجتماع الكلاسيكيون مهتمين بثقافة المجتمعات وتحولها، وكانوا منشغلين بالمشاكل الخاصة والموضوعات العامة، وأعطوا اهتماما للتاريخ وللتغير الاجتماعي.[2]

8-5-10 القيم عند ف. كلوكهوهن: (F. Kluckhohn)

تكلمت كلوكهوهن عن نوع من القيم "المتنوعة" التي تدل على عدم الحتمية النسبية لنسق القيم. يقصد بالحتمية لنسق القيم أي أن القيم تظهر بشكل ثنائي التفرع (مرغوب فيه، غير مرغوب فيه) والإنسان هو بين هذا أو ذاك.[3]

8-2-11 نظرية القيم عند ف. ادالر[*] (F. Adler)

رأى ف. أدلر أن مفهوم القيمة له قيمة محدودة إن لم تكن محدودة. إن علماء الاجتماع التفسيريون هم الذين خلقوا مفهوم "القيمة" بغرض تفسير وفهم معنى الفعل الاجتماعي ، أما علماء الاجتماع العقلانيين فيرون أن هدف علم الاجتماع هو التنبؤ فقط ولهذا ليس له حاجة إلى دراسة القيم.

---

(1) نفس المرجع، ص. 134.

(2) نفس المرجع، ص. 119.

(3) ر. بودون، ف. بوريكو، مرجع سابق، ص. 454.

(*) ف. ادلر: علم اجتماع يختلف عن ألفرد آدلر صاحبة نظرية عقدة النقص في علم النفس.

يذكر ف. ادلر عن علماء الاجتماع ذكروا أربعة نماذج للقيم هي:

- القيم المطلقة: توجد في عقل الإله كأفكار خالدة، هذه القيم يمكن أن يتناولها العلم.
- القيم الكائنة في موضوع مادي أو غير مادي وهي لا تكتشف منفصلة عن السلوك الإنساني المتصل بالأشياء.
- القيم الموجود في حاجات الإنسان البيولوجية أو القيم الموجودة في عقله: وهي تلاحظ عن طريق الفعل.
- القيم المكافئة للفعل.

وأشار ف. ادلر على أن القيم المطلقة أن علماء الاجتماع أخطئوا لما اعتقدوا أن المعنى أو السلوك الداخلي يضيف شيئا لتفسير الفعل الاجتماعي. وأكد أن معنى الفعل فيما يمكن إثباته امبريقيا بمعنى أن الحوادث السابقة والمصاحبة واللاحقة للفعل هي التي تشكل معناه أو قيمته.[1]

8-2-12 نظرية القيم عند ر.س. ليند (R.S. Lynd)

بين ليند أن العلوم الاجتماعية يجب أن تستخدم للرفاهية الإنسانية، ويجب أن تحدد ما ينبغي أن يكون. ويدعو على أن تكشف بحوث العلوم الاجتماعية عن حاجة الإنسان للقيم أو الحرية، العلوم الاجتماعية المفيدة هي تلك التي تبين أي من النظم يخدم بفاعلية حاجات الإنسان وأي من النظم يعيق هذه الحاجات. إن عالم الاجتماع هو محصلة ثقافية وبالتالي لا يستطيع التخلص من قيمه الثقافية، ولكي ينجح عالم الاجتماع وتقبل بحوثه عليه أن يختار مسلمات قيمية متناسقة مع قيم ثقافة موضوع دراسته وعليه أيضا أن يعبر عن مسلماته القيمية بوضوح بلا من أن يذكرها ضمنيا.[2]

8-2-13 نظرية القيم عند ر.س. فيلر (R.C. Fuller, 1938)

يعد فيلر من علماء الاجتماع الذين ربطوا بين "القيم" و"المشكلات الاجتماعية". لقد اعتبر "صراع القيم" بأنه مصدر أساسي للمشكلات الاجتماعية.

---

(1) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص ص. 138، 139.

(2)نفس المرجع، ص. 118.

قال فيلر: (إننا كنا متحمسون جدا في جهدنا لإزالة الانحياز وأحكام القيمة من العقل الذي يقوم بتدريس المشكلات الاجتماعية لدرجة أننا قمنا بإزالة أحكام القيمة من النظرية التي ندرسها، وهذا خطأ أساسي فإننا بغباء أهملنا الشيء الجوهري الذي، ليس فقط، يؤدي إلى ظهور المشكلة الاجتماعية في المحل الأول، ولكن أيضا يعيق حلها. وهذا هو الصراع بين مجموعتين أو أكثر من أنساق القيم).[1]

8-3 النظرية الفلسفية للقيمة:

يعد الفلاسفة الوضعيون في هم أول من استعمل مفهوم "القيمة" في لافكر الفلسفي والأخلاقي بعد الحرب العالمية الأولى، ثم ظهر مذهبان فلسفيان اهتما بدراسة "القيم": المذهب المثالي الذي يرى أن القيم "معطاة" و"أولية (قبلية)" وهي ليست معطاة للحس، أما المذهب الوضعي فيرى أيضا أن القيم "معطاة" وهي ليست معطاة للحس (أعضاء الحس) وإنما هي معطاة للإدراك الحسي، وهي ليست أولية (قبلية).[2]

8-3-1 القيم عند المدرسة المثالية:

تعطي المدرسة المثالية أولية مطلقة للقيم، أي أن القيم قد حددت فيما سبق سواء بواسطة مصدر إلهي أو عقلانية الإنسان، فالعالم القيم هو عالم سابق في الوجود. ويعرف عن طريق الحدس الجدلي للعقل الجدلي.

8-3-2 القيم عند المدرسة الأمبريقية(*):

جوهر القيمة هو الإدراك أي لا تعرف القيمة إلا من خلال التجربة والحس.[3]

9- النمو الخلقي والقيم:

من المهم دراسة "النمو الخلقي" أي الكيفية التي بها الأطفال والمراهقين، تدريجيا، القيم الظاهرة والمشجع عليها في محيطهم.

---

(1)Fuller, T.C. "The problem of teaching social problems", A.J.S., vol. 44 (November, 1938), n°: 3, PP. 415-435.

مأخوذ من – محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 114.

(2) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 45.

(*) تضم المدرسة الامبريقية (Empirique) عدة أشكال كالطبعية والحدسية والانفعالية.

(3) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 62.

يتضمن النمو الخلقي مظهرين: مظهر "مفهومي" ويتمثل في الأحكام الخلقية والتصورات المعيارية، ومظهر "عملي" يتمثل في الأفعال والالتزامات الواقعية. ومن أشهر العلماء الذين اهتموا بمجال "النمو الخلقي" نجد جون بياجيه **(Jean Piaget)** وكوهلبرغ **(Kohlberg)** يتم النمو الخلقي عند الطفل على مستويات عديدة، وتتطور هذه المستويات مع العمر والنضج والكيفية التي يأخذها الطفل ضمن هذه المستويات.[1]

9-1 الحكم الخلقي عند جون بياجيه:

لا يعرف الطفل شيئا عن الأخلاق والقيم والمعايير والضوابط الاجتماعية، وإنما يبدأ تعلمها لما يتدرج في النمو. لقد رأى بياجيه أن هناك مرحلتين لاكتساب الحكم الخلقي عند الطفل هما:

9-1-1 مرحلة الخلقية التابعة: في هذه المرحلة يتقبل الطفل أوامر وقواعد الآخر دون مناقشتها أو معارضتها.

9-1-2 مرحلة الخلقية المستقلة: هنا يبدأ الطفل مناقشة القواعد والأوامر التي تقدم له، وهذا يدل على نضج في أحكامه الخلقية. وتتميز هذه المرحلة بظهور مفهوم يسميه بياجيه "عدالة التوزيع" ومعناه "المعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص توزيع العقوبات والمكافآت". ويشمل مفهوم "عدالة التوزيع" على ثلاث مستويات: العدل والتوجيه نحو المساواة وسيطرة العدالة.

ويقصد بمستوى "العدل" أن الطفل يعتقد أن العدالة تتحقق عندما تصدر الأوامر من الراشد، فالراشد هو مصدر تشريع وما يصدر عنه يعد عدلا. وأما مستوى "التوجيه نحو المساواة" فيعني أن الطفل يعتقد بوجود نظام يحقق العدالة. وأخيرا مستوى "سيطرة العدالة" ومعناه أن العدالة ينبغي لها أن تسيطر سيطرة تامة في الموقف الذي يمر به الفرد ويكون له ذلك لما يكون ضبطه الداخلي قويا[2]،لقد اهتم جون بياجيه بدراسة "استدلال" الطفل عن المسائل الخلقية، وما هي السيرورة التي بواسطتها يتمكن الطفل من الفصل بين الحسن والسيئ، بين الخير والشر، في سلوكاته وسلوكات الآخرين.

---

(1) Henri Lehalle, Daniel Mellier, op.cit, P. 250.

(2)محمد شمال حسن، مرجع سابق، ص. 192.

9-2 الحكم الخلقي عند لورنس كولبرك: (L. Kohlberg)

يرى لورنس كولبرك صعوبة تحديد صدق أو عدم صدق الفرد في موقف معين، فقد يلتزم أو يخرق القواعد الخلقية، وإن الحكم الخلقي لا يرتبط بعمر محدد للفرد بل يرتبط بالخبرات الاجتماعية التي تكونت لديه وهي التي تحدد مستويات الحكم الخلقي.

توصل ل. كولبرك إلى تحديد ثلاث مستويات للحكم الخلقي وكل مستوى ينقسم إلى مرحلتين وهي كالتالي:

9-2-1 مستوى ما قبل الاخلاقي: ويسمى أيضا مستوى "ما قبل العرف والقانون" يظهر عند الأطفال بين 7-10 سنوات ويحتوي على مرحلتين هما:

- **مرحلة العقوبة والتوجيه نحو الطاعة:** يطيع الطفل القواعد خشية العقوبة وتجنبا للألم.
- **مرحلة التوجه نحو المتعة او اللذة:** الطفل في هذه المرحلة هو "نفعي" فهو يميل على كل ما يجلب له اللذة والمتعة.

9-2-2 مستوى العرف والقانون: وفيه يتم التأكيد على ضرورة الإخلاص للنظام الاجتماعي ومجاراة قوانينه وقيمه وقواعده. وينقسم بدوره إلى مرحلتين هما:

- **مرحلة التوجه نحو الإنسان الصالح:** يسلك الفرد وفق المعايير الاجتماعية، ويتجنب التصرفات غير المقبولة ويسعى إلى فعل ما هو مقبول مثل مساعدة الغير.
- **مرحلة التوجه نحو القانون:** يحترم الفرد القواعد والقوانين ويحافظ عليها.

9-2-3 مستوى ما بعد العرف والقانون: ويسمى ايضا مستوى المبدأ الخلقي.

في هذا المستوى تصبح الضوابط الخلقية لسلوك الفرد ضوابطا داخلية وليس خارجية، وتمثل هذا الضابط الداخلي في الأنا الأعلى (الضمير)، واستدخال المعايير الاجتماعية والمشاركة الوجدانية. وينقسم إلى مرحلتين هما:

- **مرحلة الاتفاق الاجتماعي القانوني:** يغلب على تفكير الفرد في هذه المرحلة أن كل الأفراد متساوون في الحقوق والواجبات، ولا فرق بينهم أمام القانون.

• **مرحلة التوجه نحو المبادئ الخلقية العامة:** هي أسمى مراحل الحكم الخلقي ويصبح الصواب والخطأ عند الفرد يتحدد بمبادئه المكتسبة أكثر مما يتحدد بالقوانين والقواعد، أي يتحدد سلوك الفرد هنا وفقا للضوابط الداخلية أكثر مما يتحدد بالضوابط الخارجية.[1]

9-3 دور الاسرة في تكوين الحكم الخلقي:

بينت الدراسات أن الأطفال الذين اتبع معهم أساليب تنشئة ملئها العطف وجو المناقشة والحوار قد حصلوا على درجات عالية في الحكم الخلقي.

بينما الأطفال الذي كانت أساليب تنشئتهم تتميز بالعقاب والصرامة والتشدد فتحصلوا على درجات منخفضة في الحكم الخلقي، وبهذا فأساليب التنشئة المتميزة بالدفء والحوار والتفهم هي أكثر أساليب التنشئة ارتقاء بالحكم الخلقي، ويتدنى الحكم الخلقي لم تكون هذه الأساليب صارمة ومتشددة.[2]

9-4 النمو الخلقي والثقافة:

ينمو الأفراد خلقيا بحسب الثقافة السائدة في مجتمعهم، فالثقافة الإسلامية مثلا تربي على العدل والمساواة وكل مكارم الأخلاق، فقد جاء محمد –ص– برسالة هي كلها قيم حميدة وأخلاق عالية. وتقول سامية حسن الساعاتي: (... إن كل ثقافة يسري فيها تيار أخلاقي خاص ينساق فيه الفرد متأثرا بالمعايير الأخلاقية السائدة من ناحية الخير والشر والصواب والخطأ وما يجوز وما لا يجوز والمعايير أمور نسبية تختلف في معناها وحدودها من مجتمع إلى آخر).[3]

9-5 نظريات الحكم الخلقي:

يذكر محمد شمال حسن[4] ثلاث نظريات هامة في الحكم الخلقي وهي كالآتي:

---

(1) محمد شمال حسن، مرجع سابق، ص ص. 194-197.

(2) نفس المرجع، ص. 207.

(3) سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية، بحث في علم الاجتماع الثقافي، ط2. بيروت: دار النهضة العربية، 1983، ص. 217.

(4) محمد شمال حسن، مرجع سابق، ص ص. 191، 192.

9-5-1 نظرية التحليل النفسي:

"الأنا الأعلي" هو الضابط لسلوك الفرد ويعتمد الفرد في إصدار أحكامه الخلقية على الأنا الأعلى (الضمير) الذي كوّنه في السنوات الأولى من ولادته. يبدأ الطفل لا شعوريا بتقمص والده من نفس الجنس ويستدخل قيمه ومعاييره، فكلما كان الشخص الذي يتقمصه الطفل متمتعا بصفات خلقية إيجابية أصبح الأنا الأعلى للطفل متزنا ومنسجما مع معايير الثقافة ومن ثم سما الحكم الخلقي لدى الطفل إلى مستويات عليا.

9-5-2 النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن معظم القيم والاتجاهات والمعايير تكتسب عن طريق النموذج. ولكي ينمذج الفرد شخصية النموذج يشترط أن يتوفر النموذج على خصائص شخصية جيدة، الحكم الخلقي يكتسب إذن بواسطة "التعلم".

لما يشاهد الطفل عددا من النماذج في بيئته الاجتماعية، يختار المفضلة إليه فيعمد إلى تقليدها سلوكيا.

9-5-3 النظرية المعرفية-التطورية:

اشتهر منظري هذا الاتجاه هما "جون بياجيه" و"لورنس كولبرك".

ترى هذه النظرية أن الحكم الخلقي للفرد يقوم على أساس القواعد والأحكام التي يملكها الفرد، فهي التي تكون في الواقع الحكم الخلقي لديه. لقد ركزت هذه النظرية على البنيات المعرفية ودورها في تكوين الأحكام الخلقية عند الفرد.

إن ما يميز هذه النظرية هو نظرتها إلى الحكام الخلقية نظرة هرمية، أي أن الفرد ينجز هذه القواعد على مراحل متتالية وكل مرحلة جاهزة تأثر في المرحلة التي تليها وبوصول الفرد إلى المرحلة الخيرة يكون قد انتهى من تشكيل الحكام الخلقية.

9-6 العلاقة بين القيم والمعايير:

تظهر قيم مجتمع ما من خلال المعايير، وهي الأخيرة تعرف من طرف ميزوناف (Maisonneuve, 1985)، بأنها قواعد وإسكامات سلوك متبعة بشكل واسع داخل

مجتمع أو جماعة ما، بحيث يؤدي عدم التقيد إلى عقوبات ضمنية أو صريحة وحيث يعطيها عدد كبير من الأفراد قيمة في إطار ثقافة مصغرة (مؤسسة ما)، أو ثقافة مكبرة (بلد ما).

مرجعية مفهوم المعيار هي الشيء المقبول والملائم اجتماعيا داخل جماعة ما. ويدل المعيار على القيم السائدة داخل هذه الجماعة (أنظر الشكل 7).

وحسب "ميزوناف" دائما هناك نوعان من المعايير: يسمى النوع الأول معايير مشتركة بين كل الأفراد داخل جماعة أو مجتمع ما ومرجعيتها هي الأطر العامة للحياة والاتصالات اليومية (ريتم الوجبات والأعمال، قواعد وتقاليد المخالطة أو الاجتماعات، أسلوب اللغة...) .

وأنساق التصور والمعتقدات والقيم التي يتقاسمها عناصر الجماعة (تصور الخير، والنجاح، العمل والواجب والمثاليات)، ويسمى النوع الثاني معايير الدور، وهي التي تملي السلوكات الملازمة لوضع الفرد داخل نسق اجتماعي معين. وفي الغالب تخص هذه المعايير جماعة ما ولا تصلح لكل الأفراد.

تلعب المعايير ثلاثة أدوار هي كالتالي:

– **التماسك** (Cohésion): بفضل نسق المرجعيات المشترك وتبني سلوكات واتجاهات مشتركة تعزز معايير التماسك داخل الجماعة، وبالتالي تفادي الصراع بين الأشخاص.[1]

– **تقلص الشك** (Réduction de l'uncertitude): عندما يعيش الأفراد وضعيات غامضة يشعرون بفقدان التوجه والقلق. وتصميم المعايير أثناء هذه الوضعيات يسمح بجعل الواقع واضحا (غير غامض) ويولّد شعور .... والتحكم في المحيط.

– **التنشئة الاجتماعية** (Socialisation): تساهم المعايير منذ الطفولة، في تشكيل شخصية الفرد. إن قبول أو مقاومة قواعد ثابتة يسمح للفرد ببناء شخصيته انطلاقا من مرجعية ثابتة يستمدها من الآخرين.[2]

---

(1) M.P. Cazals – Ferré, P. Rossi, op.cit, P. 28.
(2) Ibid, P. 29.

10- الاسرة والقيم:

شددت الدراسات التي أجريت حول "التنشئة الاجتماعية" علـــى تـــأثير مختلـــف الأنساق المعيارية والمرجعية ونماذج سلوك المجتمع على تكوين شخصية الأطفال. إن مـــا يتعلمه الطفل وما يستخدله هي قواعد السلوك التي تنظم تفاعلاته مع الآخرين.

تتجدد الأنساق المعيارية من خلال الجماعة الأسرية، وذلك من خلال الكيفية الـــتي تعيشها هذه الجماعة بالملموس والممارسات التي تكتشفها باستمرار.

عندما يولد الطفل يجد نفسه في جماعة لم يختارها، وهي جماعة تنتمي بدورها إلى سياق اجتماعي وثقافي معين يحدد ظروف وجودها ويعين (يخصص وضعها بالنسبة للجماعات الاجتماعية الأخرى. ويقترح عدد من القيم والنماذج التي توجه تصرفاته.

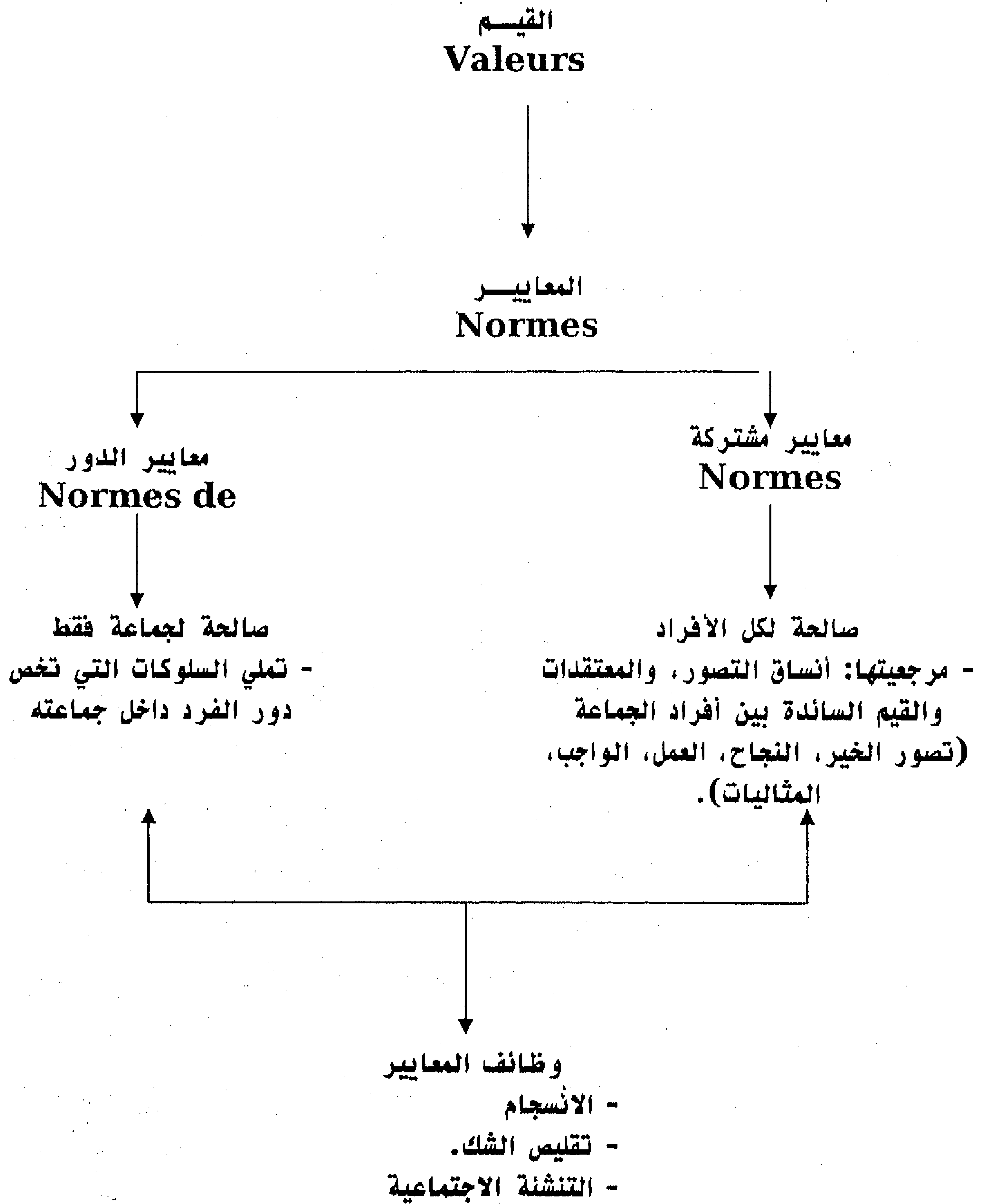
لا يتحصل الطفل على كل ثقافة مجتمعه الذي ينتمي إليه مرة واحدة بل يحصل فقط على فرع منه، تكون جماعته الأسرية وثيقة الصلة به، أما مضمونه فيصمم بالتكامـــل أو التعارض مع الجماعات الأخرى.[1]

الأسرة هي أول تجربة اجتماعية للطفل لأنها جماعة مؤسس يستلزم تخصص في الأدوار والتوقعات المرتبطة بهذه الأدوار. والأسرة أيضا هي نسق معيـــاري، مـــرتبط بالنســـق الاجتماعي والثقافي السائد، يسير العلاقات بين أعضائه والخارج.

والأسرة غشاء وقاية من الخارج وهي أيضا لانتقال عدد من القيم، والمثاليات وأنماط التفكير والفعل السائدة في المجتمع.[2]

---

(1) Verena Aebischer, Dominique oberlé, le groupe en psychologie sociale. 2eme, Paris: Dunod, 1998, P. 41.
(2) Ibid, P. 42.



شكل (7) العلاقـــة بين القيـــم والمعـــاييـــر

11- التنشئة الاجتماعية للقيم:

تساعد سيرورة التنشئة الاجتماعية على استعاب المفاهيم المشتركة ثقافيا، والضرورية لتبليغ وإكساب القيم. لقد وضع العلماء فرضيتان متعارضتان بخصوص التنشئة الاجتماعية وفيما يلي عرض لهاذين الفرضيتين.

11-1 الفرضية التطورية: (Hypothèse évolutive)

تسلم بأن الأثر المباشر للوالدين ضعيف جدا. وأن التشابه (التماثل) بين اتجاهات وقيم الأولياء وأطفالهم يسفر كون الجميع يتطور (يترعرع) داخل نفس السياق الاجتماعي العام. وسيصادفون نفس أنماط الوضعيات وسيسيرون مراحل تطورية متشابهة. وانطلاقا من وجهة النظر هذه يمكن التنبؤ بوجود تشابه كبير في القيم بين الأولياء والأطفال في سن الرشد أكثر من التشابه في سن المراهقة.

11-2 فرضية التنشئة الاجتماعية: (Hypothèse de la socialisation)

ترى هذه الفرضية أن الأولياء يأثرون مباشرة على نسق اتجاهات وقيم أطفالهم. ورغم ديمومة (دوام واستمرار) الاتجاهات والقيم التي نشأوا عليها في الطفولة إلا أنه يلاحظ انخفاض في التشابه بين قيم الأولياء وقيم الأطفال مع مرور الوقت -العمر) وذلك بسبب تزايد تدريجي لتأثير جماعات اجتماعية أخرى.[1]

لم تثبت الدراسات الميدانية أي من الفرضيتين، ويبدو أن انتقال القيم يستدعي سيرورات أكثر تعقيدا من تلك التي تضمنتها الفرضيات سالفتا الذكر. وبالفعل فقد توجد سيرورات مختلفة في التنشئة الاجتماعية للقيم (الإدائية أو الغائية) مما يفسر تباعد النتائج. كما أن الاستيعاب القيم يتغير حسب عمر الطفل، وبالتالي فهو وثيق الصلة بالنمو المعرفي: إن مختلف أصناف (أنواع) القيم تتم التنشئة الاجتماعية لها في مختلف مراحل نمو الطفل والمراهق.

كذلك أن استدخال الطفل للقيم مرتبط بدرجة تقمصه لأوليائه،، ويكون هذا التقمص أكثر كمالا ومن جهة ثانية إذا أظهروا مساندة وضبطا وسمحوا بمشاركة (مساهمة) الطفل في اتخاذ القرارات (ضبط تفهمي). إن تصور (إدراك) الأطفال للقيم

---

(1) Anne–Marie Fontaine, Jean-Pierre Pourtois (Eds), op.cit, PP. 51, 52.

الوالدية والاتجاهات التي ينسبها المراهقون لأوليائهم قد يساعدان على التنبؤ بشكل أكيد بالاتجاهات والقيم التي سيطروها هم ذاتهم في المستقبل.[1]

12- الثقافة والقيم:

12-1 الثقافة والفرد:

من الصعب جدا وع مخطط بسيط عن العلاقات بين الشخصية الفردية والثقافة، فنفس السبب قد يحدث، حسب عناصر الضبط الثقافي الأخرى، نتائج مختلفة. فمثلا الانفصال عن الأم ذاتها وأشخاص آخرين قبل الانفصال ونوع البديل الذي تقترحه هذه الثقافة وعدد من العوامل الأخرى.

إن مفهوم "الشخصية القاعدية" يخص العناصر الثقافية التي تؤثر، بلا تمييز، على كل أفراد الثقافة، وبما أن في المجتمعات البسيطة جدا توجد عدة مصادر للتنوع، إذن كل الأفراد لا يتعرضون، بصورة متساوية، لنفس مظاهر ثقافتهم. ولهذا يرى ليتنون هناك سمات ثقافية تخص كل الأفراد، وسمات ثقافية جماعية فرعية. وهناك سمات ثقافية تخص كل الأفراد لكل تأخذ أشكال متغيرة وسماها على التوالي سمات عمومية وخاصة.[2]

إن المصدر العام للتوترات والصراعات بين الأفراد راجع، احتمالا، إلى التناقض الموجود بين البنيات الثقافية ومنفعة الفرد. إن الدوافع الفطرية للإنسان لا تتوافق بالضرورة مع ما هو مسجل في الثقافة، فليس مبررا مثلا التفكير في أن تكون هناك كائنات بشرية مستعدة للتخلي عن الحياة الجنسية أو التخلي عن شكل من أشكال الحياة الزوجية (وهذا ما يهل مثلا في المسحية –الرهبانية–). يصعب على الفرد أن يتصور (يدرك) نفسه خارج الثقافة لكن يبقى هناك بين المنفعة أو رغبة الفرد، وأوامر (متطلبات) ثقافته.[3]

ويرى البعض أن هذا التناقض شيء لا مفر منه لأنه هو جوهر الظاهرة الثقافية. ويرى فرويد، مثلا، أن منع وتعديل النزوات هو ضروري لظهور الحضارة إذا كانت

---

(1) Ibid, P. 52.
(2) Marc Richelle, Rémy Droz, op.cit, P. 103.
(3) Ibid, P. 108.

الثقافة تحدد الكيفية التي يسلك بها الأفراد في عدد من الوضعيات فهي، أي الثقافة، تسمح بهامش من الانحراف عن هذه الحدود، وبالتالي أن الوصف الكامل لثقافة معينة يستدعي تحديد إلى جانب المعايير درجة أو درجات التسامح.فالمجتمع الذي يتضمن احتمالات تباعد عديدة يمنح فرص اكبر لحل الصراعات بين الفرد والجماعة.

وهناك تمييز قديم يلخص هذه المسألة: من جهة نجد "السمات المثالية" التي تخص السلوكات المتوقعة (المنتظرة) من عناصر ثقافة معينة، وهي ممثلة للمعايير الضمنية لهذه الثقافة والسمات المتوالية التي تخص السلوكات الحقيقية التي تماثل (توافق) السمات المثالية أو تنحرف عنها، وهكذا يؤكد عناصر (أفراد) الثقافة، بالإجماع، الطابع المطلق لمبادئ الشرف، لكن فحص سلوكهم الحقيقي يظهر تعديهم بصورة شائعة لهذه المبادئ في تصريحاتهم الضريبية.[1]

2-12 الثقافة والشخصية:

إذا كان الإنسان لا يتكون إلا من خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية، فيجب أن نعطي للعوامل الثقافية دورا كبيرا في تشكل الشخصية الفردية.

إن مسألة العلاقة بين الشخصية والثقافة ليست جديدة، فعلم النفس الشعبي اعترف منذ مدة طويلة بوجود علامة مشتركة بين عناصر نفس المجتمع إن الخصائص الوطنية، وعقليات الشعوب ترجع حدسيا إلى العلاقة بين الشخصية الفردية والثقافة. تعود المحاولات الأولى لصياغة علاقة بين الثقافة والشخصية إلى الانثربولوجية "روث بنديكت" (**Ruth Benedict, 1934-1947**)، لقد كانت متميزة بحس كبير للمظاهر غير الملاحظة مباشرة من الثقافات، لقد استلهمت في آن واحد أفكار تيارات المؤرخين والفلاسفة الألمان المهتمة بدراسة روح الشعوب وسيكولوجية الشخصية وبالأخص التنميطات.

وفي كتابها "أنماط الثقافة" (**latterns of culture**)، وضحت التباين (التناقض) بين الثقافات الأمريكية-الهندية ممثلة في "هنود الزونيس" و"كواكيووتل"، من خلال

---

(1) Ibid, P. 110.

تحليل سلوكهم ومؤسساهم في الحياة المترلية. والعلاقات الأسرية والروابط الاجتماعية وإجراءات اتخاذ القرار السياسي. لقد أظهرت "بنديكت" أن "الزونيس" يظهرون بحث مستمر عن القياس والتوازن والتحفظ بينما الكواكيوتل يعيشون من تفريغات نوبية إلى تفريغات نوبية وأعطت للزونيس المزاج الديونيزي(*) وللكواكيوتل المزاج الأبولوني(**).

وحسب "بنديكت" تبرز الثقافات في شكل شخصيات نمطية مكبرة، بإفراط، على شاشة كبيرة، وباعتمادها على التنميطات التي وضعت للأمراض العقلية قالت بأن هناك ثقافة ذات مزاج شبه عظامي، وثقافة ذات مزاج هوسي.

لكن وجهة النظر وجدت نقدا كبيرا من لدن العلماء لأن هذه التنميطات تمتاز بـ "التبسيط" وانتقاء السمات التي تدخل ضمن النمط المعين، وبالتالي إهمال الأنماط الوسيطية، وبالتالي هناك خطر أن توضع كل الثقافات ضمن أنماط متطرفة.

لقد حاول أ. كاردينار (A. Kardiner, 1939-1945) ومعاونيه مثل كورا دي بوا (Cora du Boi) ورالف لنتون (Ralph Linton)، إيجاد العلاقات بين شخصيات الأفراد و"ضخصية" الثقافة مستعينين بنماذج علم النفس الدينامي المستلهمة من التحليل النفسي. كل ثقافة تتميز بمجموعة من المؤسسات التي تمثل إحدى الحلول الممكنة للمشاكل المطروحة بغية التكيف مع الوسط: تقنيات ، البنية الأسرية، التنظيم الاقتصادي... إلخ. وتأثر هذه المؤسسات الأولية على عناصر الثقافة، وهذا ما يعرف بالشخصية المتوالية أو الشخصية القاعدية.

ويمكن استنتاج خصائص الشخصية القاعدية انطلاقا من تحليل سمات المؤسسات الأولية التي بإمكانها أن تلعب دور جذري في الحياة الفردية. فمثلا إذا كنا نعرف آثار الحرمان العاطفي الأمومي على نمو (تطور) الشخصية فسنقدر على توقع حدوث نتائج هذا الحرمان في الثقافة التي تحرم مؤسساها الأولية كل الأفراد من الاتصال الدائم والمطول مع الأم فيسن الطفولة، هذا النوع من الاستنتاج يستدعي التحقق من صدقها بواسطة فحص نفسي لعينة من الأفراد الذين ينتمون لهذه الثقافة.

(*) المزاج الديونيزي (Tempérament Dyonisien)

(**) المزاج الأبولوني (Tempérament Appolonie)

تقدم الثقافة بنفسها نمط آخر من المصداقية، فالشخصية القاعدية تسقط في شكل سمات ثقافية مثل الدين، والأساطير والخرافات والفولكلور والفن. وهذه السمات ليست استجابات متكيفة مباشرة لمتطلبات الوسط الفيزيقي، وإنما هي مؤسسات ثانوية.

لقد انتقد العلماء وجهتي نظر "بنديكت" و"كاردينار" نظرا لصعوبة التحقق منها في الميدان، إذ يصعب إيجاد عينة تمثيلية من الأفراد للتحقق من وجود شخصية متوالية أو قاعدية عندهم وكذلك صعوبة أفراد العينة لهذا ظهر اتجاه آخر يحاول الانطلاق بدون مخطط تفسيري مسبق لملاحظة السلوكات الفردية الخاضعة لتأثير عوامل ثقافية ثم بعد ذلك، في وقت ثان، استخلاص القوانين المتضمن في ذلك. وهذا الاتجاه سلكه كوكية من الانثربولوجيين الذين اهتموا بدراسة سيرورات التنشئة الاجتماعية، ومن أشهرهم جون ويتنج (John Whiting, 1941) وبياتريس ويتنج (Béatrice Whiting, 1963).

لقد ظهر هذا الاتجاه في البحث لملأ الفراغ (النقص) الموجود في مقاربتي "بنديكت" و"كاردنار" حول دراسة سيرورات التنشئة الاجتماعية. ويتناول هذا الاتجاه تأثير الثقافة على الشخصية الفردية في اللحظة الذي يتم فيها هذا التأثير أي في فترة النمو ومنهجية في ذلك العودة إلى الملاحظة الميدانية المباشرة (المنهجية الأنثروبولجية). ولقد استنتجت، من هذه الدراسة، أمرين: أولهما تنوع التقنيات التربوية التي من خلال تنمذج الثقافة كل فرد من أفرادها، وثانيهما هو الشك في تعميم بعض سطحية جدا لجماعات ثقافية هي في الأصل غير متجانسة.[1]

3-12 العلاقة بين الثقافة والقيم:

يرى عدد من البحثين أن القيم هي جزء من الثقافة، وإذا كانت القيم الاجتماعية ناتجة عن الحية الاجتماعية والتفاعلات بين فئات المجتمع، فإنها تصبح جزءا من الثقافة وتنتقل عبر الثقافة ضمن إطار التفاعل الثقافي والاجتماعي.

تمثل القيم العلاقات المنظمة للثقافة، وعلى هذا الأساس يتم تقدير الثقافات أو المقارنة بينهما، وتعبر الثقافة عن قيم معينة: سلبية أو إيجابية. ولما تنتقل الثقافة من مكان

---

(1) Ibid, P. 106.

إلى آخر تنتقل معها القيم التي تعبر عنها هذه الثقافة. الثقافة هي حامل للقيم ومعبر عنها في آن واحد. تتضمن الثقافة العادات والتقاليد والأعراف والآداب والفنون... إلخ، وتجسد نمط الأخلاق والقيم السائدة في مختلف مراحل حياة المجتمعات.[1]

13- الدين والقيم:

هناك علاقة وطيدة بين القيم والدين، الدين يأثر على نسق القيمة لدرجة أن البعض يعتبره مصدرا لها، من خلال الدين يمكن ممارسة الضبط على السلوك. ورأى "شارلز كولي" (C.H. Cooley) أن الأديان الكبرى ما كانت لتمثل البناء الاجتماعي وتتكيف مع الوضع المتغير للمجتمع. نجد في الدين الإسلامي علاقة وطيدة بين الدين والقيم، فالقيم الدينية الإسلامية تمارس تأثيرا كبيرا على أنساق القيم الأخرى[2].

فمن الناحية السياسية نلاحظ أن "الإسلام دين ودولة" وليس ما يعتقد البعض من أن "ما لله لله وما لقيصر لقيصر"، فالإسلام وقيمه من المفروض أن تتدخل في التشريع السياسي والقانوني للدول التي تتبنى الإسلام دينا للدولة. كما أن القيم الإسلامية تغطي على القيم الجمالية، والقيم الفنية والقيم التربوية والقيم الاقتصادية... إلخ.

14- اضطرابات القيم:

يظهر انهيار للقيم لما يفرط (يترك) الفرد في القيم التي تربى عليها خاصة القيم الدينية والأخلاقية، مما يتولد عنده صراع نفسي ما يلبث أن ينتهي به إلى واحد من السلوكات التالية:

- **الانسحاب والعزلة والانطواء او الهجرة.**
- **الاستسلام إلى الملذات** والماديات، تحت شعار (الغاية تبرر الوسيلة).
- **التمرد على الواقع:** فتظهر الجريمة والانحراف والعدوانية والإيمان.
- **تفكك الاسر وتحلل الروابط الاسرية** ونقص التماسك والوئام والانسجام الأسري.[3]

---

(1) رمضان الصباغ، مرجع سابق، ص ص. 58-60.

(2) محمد أحمد بيومي، مرجع سابق، ص. 182.

(3) جليل وديع، مرجع سابق، ص. 41.

يتدهور نسق القيم لما يحدث اختلال في التوازن بين مضمون القيم المثالية وبين ما هو موجود على أرض الواقع. حيث يعيش الأفراد أزمات وصراعات نفسية شديدة نتيجة التباين الشاسع بينما عرفوه وتعلموه عن القيم وبين ما وجدوه مجسدا أمامهم في الواقع من انعدام للقيم أو عدم امتثال الأفراد لها.

ومن المواقف التي تؤدي إلى تدهور أنساق القيم نجد الحروب والكوارث والتغير الاجتماعي الفجائي الذي يعرفه مجتمع أو جماعة اجتماعية معينة.

15- أدوات قياس القيم:

توجد العديد من المقاييس والسلالم التي اهتمت بدراسة القيم وأهمها:

15-1 مقياس البورت، فيدنون، لندزي للقيم:

(G. Allport, P. Vernon, G. Lidzy, 1960)

· أساسه النظري:

قام هذا المقياس على أساس نظري يعتبر القيم وظائف واسعة مشتركة لكل أنواع الشخصية، هذه الوظائف ليست ضيقة ولا واسعة يقيس المقياس الأهمية النسبية لستة أنواع من الاهتمامات أو القيم بالاعتماد على تصنيف سبرانجر (1928) الناس وهو التالي:

- **الرجل النظري:** ذو اهتمامات منطقية، يتبع الطريقة العلمية لتحقيق أهدافه، ومن الرجال المنتمين إلى هذه الفئة الفلاسفة والعلماء.

- **الرجل الديني:** يعتم بأصل ومصير الإنسان، والقضايا الميتافيزيقية ومن رجال هذه الفئة رجال الدين واللاهوت والفلاسفة الميتافيزيقيين.

- **الرجل الاجتماعي:** يهتم بالعلاقات والتفاعلات مع الآخرين، ويتميز خلقيا بخدمة الغير والعطف على الناس ومن رجال هذه الفئة العاملين في المؤسسة الخيرية غير المأجورة.

- **الرجل الجمالي:** يهتم بالفن والجمال والتناسق ويدخل ضمن هذه الفئة الرسامون والمصورون.

• **الرجل السياسي:** يهتم بأسباب القوة والزعامة والسلطة ومن رجال هذه الفئة العاملين في السياسية.

- **خصائصه الشكلية:** يتكون هذا المقياس من 45 بندا موزعة على جزأين: 30 بندا في الجزء الأول وهي ذات الاختيار المتعدد، و15 بندا في الجزء الثاني وتطلب ترتيب 4 اختيارات. في الجزء الأول يوزع الفرد ثلاث نقاط على الاختيارات الموجودة في كل بند حسب تفضيله القوي أو الضعيف لهذه الاختيارات، وهكذا كل قيمة من القيم الستة لها 10 إجابات من 60 إجابة محتملة.[1]

في الجزء الثاني يرتب الفرد 4 عبارات من 1 إلى 4 حيث يدل الرقم 4 على التفضيل القوي وهكذا كل قيمة من القيم تمثل بـ 10 إجابات من 60 إجابة محتملة، ونحصل على الدرجة النهائية بجمع الدرجات التي تحصل عليها الفرد.

- **خصائصه المترية:** استعملت طريقتان لحساب ثبات المقياس وهما: طريقة "التجزئة النصفية" وفيها تراوح معامل ارتباط سبيرمان-براون بين 0,84 و0,95 . أما طريقة "الاختيار وإعادة الاختبار"، وكان مدة شهرين بين التطبيقين، فأعطت معامل ارتباط متراوح بين 0,84 و0,93. وفيما يخص الصدق أجريت العديد من البحوث الميدانية وتأكدت من قدرة تمييز المقياس بين مجموعات الأفراد المختلفة دينيا، مهنيا، ودافعيا. كما ظهرت ارتباطات مرتفعة والاختبارات النفسية والمهنية.[2]

15-2 قائمة القيم الفارقية لبرانس:

(The differential values inventory. R.Prince)

- **الخصائص الشكلية:** صممت هذه القائمة من طرف ر. برانس وتتكون من 64 زوج من البنود وكل بند يقيس قيمة واحدة من القيمتين: قيمة تقليدية وقيمة عصرية. ويختار الفرد إحدى هاتين القيمتين.

تضم قائمة القيم التقليدية أربعة قوائم فرعية هي:

- أخلاق النجاح في العمل.
- الاهتمام بالمستقبل.

---

(1) عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص. 251.

(2) نفس المرجع، ص. 253.

- استقلال الذات.
- التشدد في الخلق والدين.

وتضم قائمة القيم العصرية أيضا قوائم فرعية هي:

- الاستمتاع بالأصحاب والأصدقاء.
- الاستمتاع بالحاضر.
- مسايرة الآخرين.
- النسبية والتساهل.

• الخصائص المترية:

قيس الثبات بطريقة "التطبيق وإعادة التطبيق"، وكانت المدة الفاصلة بينهما حولين، على عينة متكونة من 18 طالبة جامعية قسم اللغات في جامعة بغداد، وبلغ معامل الارتباط 0,78 ، وعلى عينة متكونة من 34 طالب دراسات عليا بكلية التربية جامعة عين شمس، لكن بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، فبلغ معامل الارتباط 0,89.

وكان الصدق التكويني (الفرضي) بالمقارنة بين طلاب جامعيين عرب وطلاب جامعيين أمريكيين، مدعما للفرضية القائلة أن الطلاب العرب أكثر تمسكا بالقيم الأصلية التقليدية من الأمريكيين. وكان الصدق التكويني (الفرضي)أيضا بالمقارنة بين الآباء والأبناء مدعما للفرضية القائلة أن الآباء أكثر تمسكا بالقيم الأصيلة التقليدية من الأبناء ويذكر أن الباحث المصري جابر عبد الحميد جابر قام بتقنين هذه العينة إلى اللغة العربية.(1)

15-3 بطارية القيم الشخصية:

التي أعدها هوكس (Hawkes, 1950) وتتكون من 90 بندا خصصت لقياس عشر قيم هي: القيمة الجمالية، والراحة، أو الاسترخاء في الصداقة، والحياة الأسرية والحرية البدنية، والسيطرة، أو التحكم والتقدم الشخصي والاعتراف. وقد قسمت بنود هذه البطارية إلى 30 مجموعة يتضمن كل منها 03 بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشرة ويطلب من المفحوص ترتيبها حسب الأهمية.(2)

(1) بشير معمرية، مرجع سابق، ص. 341.

(2) عبد اللطيف خليفة، مرجع سابق، ص ص. 26-76.

15-4 مقياس القيم:

الذي أعده سكوت (Scott, 1965) ويشتمل على 240 بندا لقياس 12 قيمة، الاهتمام بالأنشطة العقلية، والمهارات الاجتماعية، الإطار الأكاديمي والأمانة، والتدين، والاستقلال، وتنظيم الإجابة على البند. وأصله من ثلاث فئات.[1]

15-5 مسح القيم:

أعده ميلتون روكشر (Milton Rokeach) ويتضمن جزئين: الأول يتضمن 18 قيمة غائية: كالمساواة، والحرية، والاعتراف الاجتماعي. والثاني يختص بمقياس 18 وسيلة: كالطموح، والأمانة، والاستقلال، والطاعة. ويطلب من المفحوص ترتيب كل جزء مستقل عن الآخر من رقم 1 حتى القيم الأكثر أهمية على رقم 18 حتى أقلها أهمية.[2]

خلاصة:

يولد الإنسان ويخرج إلى هذا العالم دون أن يدري شيء عن القيم والمعايير والقواعد الاجتماعية، وبالتدريج يبدأ في تعلمها لما ينمو جهازه النفسي وينضج "الأنا الأعلى" ويطور ميكانيزم "النمذجة"، فكلما كان النموذج يتوفر على قدر من الخصائص الخلقية المقبولة كلما ارتقى (سما) الحكم الخلقي للفرد إلى مراتب عليا.

إن ما يؤدي إلى تضامن أعضاء الجماعة الاجتماعية هي القيم المشتركة التي يتقاسمونها، وتستند الوحدة الاجتماعية على شيء آخر غير القيم، فقد قال باريتو (Pareto) أن الوحدة تقوم أيضا على المصالح والمعتقدات والميول المشتركة. إذا اضطربت القيم عند الإنسان انسحب وانعزل وتمرد على الواقع، ويحدث هذا الاضطراب لما يكون هناك اختلال في التوازن بين مضمون القيم المثالية وبين ما هو موجود في الواقع.

إن هذه الدراسة تهتم بدراسة أنساق القيم السائدة عند نمط معين من الأفراد وهم "الأحداث المنحرفون" ولهذا كان موضوع الفصل الثامن يدور حول "انحراف الأحداث".

---

(1) نفس المرجع، ص ص. 26-76.

(2) عبد اللطيف خليفة، مرجع سابق، ص ص. 26-76.

الفصل السادس
انحراف الأحداث

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تناول العوامل المولاة للانحراف ومحكات تقدير خطواته ومظاهره وتصنيفاته. كما سنبحث سيكولوجية الانحراف وأنماط المنحرفين.

وفي الأخير سنقارب نظريات الانحراف بعد التطرق سمات أسر المنحرفين والعلاقة من جهة بين الأساليب التربوية الخاطئة والانحراف، ومن جهة ثانية بين القيم الأسرية والانحراف.

1- العوامل المولدة للانحراف:

تحدّد باتريسيا هانقان (Patricia Hanigan)(1) خمسة عوامل مولدة للانحراف وهي كالآتي:

1-1 الأسرة:

إذا كانت الأسرة هي عامل التنشئة الأول، فهي كذلك عامل مولد للانحراف.

1-2 المدرسة:

تلعب المدرسة، بعد الأسرة، دورا في تعلم الطفل بعض القواعد وتقترح عليه بعض النماذج التي تساعده على تحقيق انسجام في حياته الاجتماعية. كما تساعد المدرسة أيضا في نموه العقلي والوجداني والاجتماعي، لكن رغم كل هذا الأثر الإيجابي للمدرسة في حياة الطفل إلا أنها قد تتسبب في انحرافه. فقد توصلت الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة بين عدم التكيف المدرسي(*) والانحراف.

ففي سنة 1976 توصل لابارج-ألتمد (D. Laberge-Altmejd) إلى إيجاد ارتباط قوي جدا بين عدم التكيف المدرسي والانحراف في عينة من الشباب (المراهقين).

(1)Patricia Hanigan, La jeunesse en difficulté. Québec : Presses de l'université du Québec, 1997, PP. 205-236.

(*) يتجلى عدم التكيف في 3 مظاهر: الفشل الدراسي، عدم الانضباط (تشويش، شغب...) وانعدام الاهتمام بالدراسة والنشاطات الدراسي.

ومن جهته استنتج الباحثان "وسط" و"لوبر" (West & Loeber)، سنة 1982، أن عدم التكيف المدرسي إذا ظهر منذ الابتدائي يشكل مؤشر علـــى الســـلوك المنحـــرف مستقبلا[1]، ففي دراسة أجراها فارينطن (Farrington) توصل إلى أن عدم النجـــاح المدرسي في السنوات الأولى من التمدرس (بين 3 من 8 و10) هو محك جيـــد لتمييـــز المنحرفين عن غير المنحرفين، وكذلك كشف الأشكال المزمنة للانحراف. ومن جهتـــهما يرى "لي بون" و"فريشات" أن 42% من أفراد عينتها المنحرفين المتابعين قضائيا تأخروا سنة دراسية واحدة، وأن 26% تأخروا سنتين. ويعرض "لي بلون" و"فريشات" مقارنة بين مراهقين منحرفين غير متابعين قضائيا ومراهقين منحرفين متابعين قضائي، فتـــبين أن المراهقين المنحرفين غير متكيفين مدرسيا (عدم انضباط، عدم اهتمام بالدراســـة، فشـــل دراسي) والجدول التالي مأخوذ من كتابهما حول "الانحرافات والمنحرفين" (1987):

جدول (16) يمثل عدم تكيف المراهقين المنحرفين مدرسيا
حسب "لي بلون" و"فريشان"(*)

	سلـــوك الأفـــــراد		مراهقون منحرفـــون متابعين قضائيا	مراهقون منحرفون غير متابعين قضائيا
(1)	الغياب باستمرار		17	04
(2)	يطرد باستمرار من القسم		50	09
(3)	طرد مرة من المدرسة		63	06
(4)	يود الذهاب إلى الجامعة		16	76
(5)	يعارض دائما داخل القسم		44	05
(6)	في سن الــ17	يذهب إلى المدرسة	18	88
		بطـــال	60	05
		يعمـــل	22	07

---

(1) - Ibid, PP. 219-222.

(*) <u>Source</u> : M. Frechette et M. Leblanc, délinquantes et délinquants. Chicoutima : Gaëtan Morin Ed, 1987 <u>in</u> Patricia Manigan, la jeunesse en difficulté. Québec : P.U.Q, 1997, P. 221

بالإضافة إلى عدم التكيف المدرسي هناك أيضا صور أخرى لآثار المدرسة في ظهـور الانحراف، فالمدرسة بمظهرها الهرمي والتنافسي تخلق وضعيات خطيرة كالفشل والتوجيه إلى الأقسام الخاصة، مما يولد إحباطات واتجاهات سلبية وتمرد وتخلي عن الدراسة والمعلم (الأستاذ) يلعب دورا في انحراف تلميذه إذا كان الول يمثل نموذج تقمص سلبي للثـاني. فكثيرا ما يتسبب المعلم في توليد مشاعر النبذ وعدم الفهم والظلم عنـد التلميـذ. وفي الأخير إن أسلوب معالجة المدرسة للتلاميذ الهامشيين هو في حد ذاته عنصر مساعد على عدم التكيف المدرسي، ويتمثل أسلوب المعالجة في وضع التلاميذ الذين يعـانون مـن صعوبات مدرسية في أقسام خاصة أو طردهم مؤقتا أو نهائيا.

إن الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في المدرسة هي في أغلب الأحيان صـعوبات سابقة عن الدخول المدرسي مثل المشاكل العائلية والاجتماعية.

3-1 الشغل (العمل):

لقد شغل الدخول المبكر للأطفال لسوق الشغل بال الباحثين والعلمـاء في مجـال الانحراف[1]. ورغم منطقيـة وعقلانية الافتراض القائل بارتفـاع نسبة الانحـراف في الفئـة التي تدخـل سوق الشغل مبكرا، إلا أن النتائـج لم تنفي ولم تؤكـد هـذه الفرضيـة وجاءت التحليل متناقضة في كل مرة. فقد لاحظ "برونوفسط" و"لي بلون" (Pronovost et Blanc)[2] إن ترك المدرسة قد يخفض من شدة المنحـرف عنـد الأفراد الذين يندمجون جيدا في عالم الشغل.

ويعتقد "قلوك" و"قلوك" (Glueck et Glueck)[3]، من خلال نتائج دراستهما، بوجود ارتباط موجب بين الشغل والانحراف أي أن المنحرفين يشغلون عملا أكثر مـن غير المنحرفين، ومن جهته يشير كيسون (Cusson) إلى أن عدد كبير من المنحرفين لا يبقون في عملهم إلا لمدة زمنية قصيرة وهم يغادرونه بعد أول مناوشة مع مستخدميهم.

---

(1) Ibid, P. 223.
(2) Patricia Hanigan, 'le passage de l'école au travail et la délinquance) in Apprentissage et socialisation, vol 2, n° :2, 1979, PP. 69-73.
(3) S. Gluck et E. Gluck, untaveling juvenile delinquency, caurbridge, Harvond university press, 1950 in Patricia Hanigaw, op.cit, P. 223.

1-4 جماعة الرفاق (الصدقاء):

إن جماعة الرفاق ذا أثر كبير على المراهق. ف "فريشان" و"لي بلون" يذهبان بعيدا لتشخيص الانحراف في سن المراهقة. ويريان أن 23% فقط من المنحرفين غير القضائيين ينتمون على جماعة رفاق يمارس بعض أفرادها أعمال غير قانونية، في حين تصل هذه النسبة إلى 62% عند المنحرفين القاضائيين.(1)

ويفسر "فريشان" و"لي بلون"، أن الشباب، على المدى القصير، يقبل تأثير جماعة الرفاق المنحرفين حتى تقبله الجماعة ودون أن يكون بالضرورة متقبل للنشاط المنحرف المطلوب منه القيام به، أما على المدى المتوسط والطويل. أما على المدى المتوسط والطويل فيبقى تأثير جماعة الرفاق على الشباب مادام هو متقبل به، أي يصبح هناك قبول متبادل: على الشاب أن يرغب في التشبه بالآخرين وعلى الجماعة أن تقبل الشاب بكل ما فيه.

إن الانحراف بصحبة جماعة الرفاق لها إيجابيات (مزايا)، فالجماعة تمنح الشاب تعلما نفسيا تعلما تقنيا يساعداه على الشهرة وربح أوفر للمال.(2)

ويقصد بالتعلم النفسي: التحضي المعنوي الضروري لاقتراف فعل انحرافي، فجماعة الرفاق تساعد الشاب على التغلب على المخاوف وتفادي مشاعر الذنب الناتجة عن مخالفة القانون. كما يأخذ الشاب من جماعة رفاقه الشجاعة للمرور للفعل، وتساعد جماعة الرفاق على تبرير السلوكات المنحرفة، كما يموه الشعور بالذنب لأن المسؤولية جماعية وليست فردية. أما التعلم التقني فيقصد به تعلم أسرار وخفايا عمل المنحرفين الآخرين الكثر تجربة وخبرة. وبواسطة هاذان التعلمان يصبح الانحراف مع الجماعة أكثر فائدة، فتزداد اللذة لأن أفراد الجماعة يتقاسمونها معه، وتعظم الشهرة لأن أفراد الجماعة يتبادلون الحديث فيما بينهم عن حسن الآداء والقوة والشجاعة التي يبديها الشباب أثناء القيام بالأفعال المنحرفة.

---

(1) - M. Cusson, délinquants pourquoi ? Montéal : Hurtubise-HMH, 1981, <u>in</u> P. Hanigan, op.cit, P. 220.
(2) - Patricia Hanigan, op.cit, P. 227.

5-1 العوامل الاجتماعية-الاقتصادية:

يرى "وسط" و"فـارنطن" (West & Farrington)[1] أن انخفـاض الـدخل الأسري هو إحدى العوامل الخمسة التي تميز المنحرفين عن غير المنحرفين.

وتوصل "روبنس" (Robins) إلى أن الأطفال المنتمون لأسر فقيرة ويشغل الأولياء وظائف دنيا (مهن) هم الأكثر انحرافا من الأطفال الآخرين.

ومن وجهته يرى بلومشتاين ومن معه (Blumstein et al) ، وهم باحثون مـن بريطانيا، أن انخفاض الدخل الأسري هو العامل الأكثر تمييزا بين المنحـرفين المـزمنين والمنحرفين غير المزمنين ويعتقد "بلون" و"فريشات" أن المنحرفين القضائيين يأتون مـن أوساط اجتماعية فقيرة. ففي دراستهما التي أجرياها عن المنحرفين القضائيين (متـابعين قضائيا) يصرحون أنهم من أسر تتلقى مساعدات من الضمان الاجتمـاعي أو مصـالح العناية بالبطالين. وتنزل هذه النسبة إلى 22% فقط عند المنحرفين غير القضائيين، كمـا يصرح 76% من المنحرفين القاضائيين أنهم من أسر تستأجر سكانتها وفي حـين 50% من المنحرفين غير القضائيين من أسر مالكة لسـكناها، وفي الأخـير هنـاك عوامـل اجتماعية-اقتصادية أخرى تأثر على الانحراف كالوسط الاجتماعي وما يحدث فيه مـن حراك وتغير والتنوع الثقافي وأنماط العلاقة بين الرجال والنساء.

2- محكات تقدير خطوة السلوك الانحرافي:

يقترح "ليماي" (Lemay) سلسلة من المحكات لتقدير خطورة السلوك المنحـرف وهي تسع:[2]

1-2 سن الشاب: يعتقد أن معظم الشباب يمر بفترة انحراف في النصف الأول مـن سن المراهقة، فخطورة الانحراف تزداد كلما ارتكب في سن المراهقة.

2-2 نوع الانحراف ومدته: هل الجنوح سهل أو خطير؟، هـل يعـرف المنحـرف ضحيته؟ وهل يمتد الجنوح مع الوقت؟.

(1)D.J. West et D.P. Farrington, The delinquent way of life. Londres: Heineman, 1977, P. 157, in, Patricia Hanigan, op.cit, P. 228.
(2)Patricia Hanigan, op.cit, PP. 194-196.

2-3 القطاعات المضطربة عند المعرفة: ما هي الروابط التي يربطها الشاب مع مجتمعه، هل توجد قطاعات يحس الشاب بقيمته فيها كالمدرسة، الرياضيات والنشاطات الاجتماعية-الثقافية، وعلى الصعيد النفسي هل الحياة الخيالية خرنة لدرجة تسمح الشاب التذكر واللعب والإبداع.

هل يوجد انسجام بين القطاعات الثلاث: الوجداني، المعرفي، والحسي حركي؟ هل ينتمي الشاب إلى جماعة رفاق منحرفة؟

2-4 الرغبة في المساعدة: إن طلب الشاب للمساعدة يعد محكا جيدا لنجاح التدخل لعلاج السلوك الانحرافي، بيد أن هذا الطلب كثيرا ما يبديه الشاب في الأول لما يعيش أحاسيس الاكتئاب وما يلبث أن تزول الرغبة في التغير لما يجد الفرصة لارتكاب سلوك انحرافي جديد والعودة إلى الانحراف.

2-5 شدة الإحساس بكلية القدرة: كثيرا من الشباب يمارسون انحرافهم وهم يعتقدون بأن قوتهم وذكائهم ستحميهم من الوقوع في العقاب.

2-6 غياب راشد قدوة: هل يوجد شخص قدوة للشاب سواء داخل أو خارج الأسرة، كالأخ، الأخت، المعلم، المدرب أو المنشط.... ويسمى هذا الشخص الراشد الدال. إن انعدام العلاقات مع راشد اجتماعي يعد عاملا خطورة للانحراف.

2-7 الحالة الجسدية: عادات الحياة المتعلقة بأسلوب العيش المنحرف كتناول الأدوية النفسية والنشاطات الليلية وإعتلال التغذية، كل هذه العادات تساعد على ظهور مشاكل صحية جسدية وتغير السلوك الشخصي والاجتماعي للفرد.

2-8 العائلة: ما المقدار الذي يمكن للأسرة أن تساعد الشاب ليسلك سلوكا مقبولا اجتماعيا؟ كيف تنظر الأسرة على الشاب؟ ما هي إمكانات التغير في العلاقات الأسرية؟ ما حجم التهميش داخل الأسرة؟.

2-9 الأوساط المهنية وأوساط التسلية: هل الشاب متابع من طرف مربي أو بيداغوجي؟ ما هو التقدم الذي أحرزه في الشاب؟ ما نوع العلاقات بين الشاب والمهنيين الشاب؟ كيف يندمج الشاب في وسطه الدراسي أو المركز الذي يتكون فيه؟

3- مظاهر الانحراف:

هناك عدة مظاهر للانحراف يلخصها جليل وديع[1] فيما يلي:

- الكذب المرضي المزمن.
- السرقة.
- النشل.
- الاحتيال.
- الغش.
- التزييف.
- التخريب.
- الشغب.
- إشعال النار.
- تهديد الأمن.
- الهروب من المترل.
- الهروب من المدرسة.
- الفشل المدرسي.
- التشرد.
- التسول.
- البطالة.
- العدوان.
- عدم الضبط الانفعالي.
- السلوك الجنسي المنحرف.
- تعاطي المخدرات.

4- تصنيفات الانحراف:

يمكن التطرق إلى ثلاث تصنيفات شائعة وهي:

(1) جليل وديع، مرجع سابق، ص. 58.

4-1 التصنيف الأول:

يصنف السيد رمضان[1] الانحراف إلى أربعة أنواع هي:

4-1-1 الانحراف الإيجابي والانحراف السلبي: ويقصد بالانحراف الإيجابي أي الـذي يتطلب من الشخص القيام بفعل ما مثل ارتكاب جريمة السرقة او الضرب.... إلخ، أما الانحراف السلبي فلا يتطلب من الفرد القيام بفعل منحرف، إنما يكفي أن تجعله الظروف التي يعيش فيها منحرفا أو معرضا للانحراف مثل موت أحد الوالدين أو إدخاله السجن وانهدام عائلا له.

4-1-2 الانحراف الجنائي والانحراف المدني: ويقصد بالانحراف الجنائي ذلك الـذي تقترف فيه الجرائم، أما الانحراف المدني فهو الانحراف الذي يتصل بالحالة المدنية للفرد.

4-1-3 الانحراف القانوني والانحراف المرضي: الانحراف القانوني هو الانحراف الذي تتناوله التشريعات (القوانين) بالتنظيم، أما الانحراف المرضي فهو الانحراف الذي تهدف التشريعات إلى علاجه.

4-1-4 انحراف الجرائم وانحراف التشرد: انحراف الجرائم هو الذي يقترف فيه الفـرد جريمة من الجرائم، أما انحراف التشرد فهو الذي ينشأ عن تواجـد الحـدث في ظـروف اجتماعية، أو عن ارتكابه عملا من الأعمال غير المتوافقة والتي لا تصل إلى درجة الإجرام.

4-2 التصنيف الثاني:

هذا التصنيف يعتمد السيرورات النفسية المسؤولة عن الانحراف، وفي هذا الإطـار يذكر "ريدل" أربعة أنواع من انحراف الأحداث هي:

4-2-1 الدفاعات ضد تجارب صدمية، وعيوب تربوية وأوساط مرضية.

4-2-2 اضطراب حاد في النمو (عدم المعارضة الذهانية).

4-2-3 اضطرابات عصابية: لقد ذكر سيجموند فرويد مجموعة من الأشخاص غير قادرين على الامتثال إلى القواعد الاجتماعية لأنهم يعتبرون أنفسهم استثناءات، ومـن جهته يرى وينيكوط (**Winnicott**) أن السلوك المضاد للمجتمع ناتج عـن إفـلاس المحيط أثناء السنوات الأولى من حياة الطفل، وحسبه دائما الفعل المضاد للمجتمع هـو أمل المنحرف في إيجاد ما نزع منه بغير حق في الماضي.

---

(1) جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سابق، ص. 21.

4-2-4 إصابة خطيرة في تنظيم الانا مما يؤدي على ظهور انحراف حقيقي.

في أغلب الأحيان يكون اضطراب في نمو الذات هو أصل الانحـــراف. وفي معظـــم الأحيان نجد المنحرفين لهم أمراض حدية وأحيانا يكون الأشخاص الذين يعـــانون مـــن مرضى حدي، نمط تنظيم نفسي خاص يتظاهر إكلينيكيا مثل السيكوباتيا. وحسب ملتزر (meltzer) تعاصر هذه السيرورة الاستدخالات الأولى والتنظيمات الأولى للـــذات، كما أن هذه السيرورة تكون ناتجة عن نوع من تفادي القلق الاضطهادي والاكتئـــابي. يتفق جزء من الذات مع الجزء التهديمي للموضوع الداخلي المنشطر، هذا الجزء مـــن الشخصية يتفق مع أشخاص المحيط يمتازون بصفات الوقاحة والقساوة مما يساعد علـــى تشكل أنا أعلى ساري.[1] تتطور هذه صفات "النفسية" لأغراض هديمية بحثا عن عـــالم مضاد للقيم وتجد إشباعها في النشاطات الانحارفية.[2]

3-4 التصنيف الثالث:

يصنف بعض العلماء الانحراف إلى قسمين هما:

1-3-4 انحراف ظاهر: يعاقب عملية القانون.

2-3-4 انحراف كامن: أكثر انتشارا من الانحراف الظاهر، وهو كامن لأنه لا يصل إلى علم المؤسسات المكلفة بإحصاء أو عقاب المنحرفين (الشرطة، المحاكم، مؤسســـات عقابية، مراكز إعادة التربية.... إلخ)، الانحراف الكامن لا يعرفه سوى الأولياء والمربون (المعلمون) والأشخاص المكلفون بالأطفال والمراهقين (أخصائيون نفسنيون واجتماعيون وموجهون تربويون... إلخ).

5- أنماط المنحرفين:

يمكن حصر نمطين من المنحرفين ويندرج تحت كل نمط أنماط فرعية أخرى وفيما يلي عرض وجيز لهذه الأنماط:

1-5 تنميط للاستمرارية:

أشارت موفيت (Moffit, 1993) إلى وجود نوعين من الانحراف يمكن أن يصنفان ضمن هذا التنميط وهما: (أنظر جدول 17).

---

(1) Maurice Despinoy, op.cit, PP ; 169, 170.
(2) Ibid, P. 171.

5-1-1 انحراف محدد بسن المراهقة: يتميز هذا النمط ببداية "المرور إلى الفعل" في سن "المراهقة"، أي نادرا ما يظهر قبل السنة 11-12. يعاني هؤلاء المنحرفين من عدم استمرارية في طفولتهم وأفعالهم المنحرفة تتصف بـ "عدم الانسجام"، وهي متغيرة حسب الوضعيات أو الفرص، وفي سن 14-15 ويبدو جليا وواضحا الطابع النفعي لهذه الأفعال سواء كان ماديا أو شهرة أو انظماما على جماعة. الانحراف هنا يكون ذو طابع استكشافي وهو علامة على الانقطاع عن القيم الأسرية وبحثا عن متزلة ودورا ويأتي "من نهاية" الانحراف مع "نهاية المراهقة" حيث ينخرط الشخص في حياة وجدانية ومهنية توفر له متزلة وميؤوليات، ويرى بعض الباحثين أن، في الوقت الراهن، الخروج نت المراهقة لا يعني أن الشخص يتوقف عن إيتاء الأفعال اللاشرعية.(1)

5-1-2 انحراف دائم: هذا الانحراف يبدأ مبكرا، وتظهر اضطرابات سلوكية وأحيانا "انحرافية" منذ الطفولة، ويتميز المزاج والشخصية بوجود تناذرات "فرط النشاط" أو "العجز في وظائف الضبط". وتوجد في الغالب صعوبات في التغلب وفشل مدرسي وتعاظم العجز في التعلق أثناء العلاقات، ويبدأ مع الوالدين ثم مع الراشديناتفاقيين الآخرين. ويعزز الأقران المنحرفين النشاطات الهامشيسة. وتظهر ديمومة الانحراف بعد المراهقة في صورة مسار إجرامية. يوجد هناك تفاعل بين سمات الشخصية والعوامل المحيطية في مختلف مراحل العمر من الطفولة إلى الرشد مرورا على المراهقة، وهذا التفاعل هو الذي يصون (يحافظ) على النشاط الانحرافي. يفسر منحنى توزيع الانحراف كما تقترحه "موفيت" (أنظر الشكل 8) يوضح نظرية "موفيت" حول وجود نمطين من الانحراف، ففي قاعدة المنحنى نجد سهمين (خطين) يدلان على "الانحراف الدائم" الذي يبدأ منذ الطفولة ويمتد إلى سن الأربعين. هذا النوع من الانحراف نادر لأنه لا يشكل سوى 5 إلى 10% من مجتمع الذكور، أما النوع الثاني من الانحراف المسمى "انحراف محدد بسن المراهقة" فيظهر على شكل منحنى جرسي، بمعنى أن بعض الأفراد يبدأ الانحراف عندهم في أول المراهقة ويقترفون أفعالا منحرفة أثناء كل مرحلة المراهقة، اما البعض الآخر فيبدأ الانحراف عندهم في آخرالمراهقة ويتوقفون عنه في فترة قصيرة.

---

(1)Michel Born, op.cit, P. 35.

ينتشر هذا النوع الثاني من الانحراف عند حوالي 50% من مجتمع المراهقين، أما نسبة 40% الباقية فتخص الأفراد الذين لم يفترضوا الأفعال المنحرفة التي تصنفهم ضمن نوعين الانحراف المذكورين. وفي سنة 2002 قامت "موفيت" ومن معها بمواجهة هذا التنميط وبينت أن نسبة الممتنعين عن اقتراف أفعال انحرافية تخص 50% من مجتمع الذكور فقط. كما رأت ضرورة تقسيم نمط "المنحرفين المحرفين المحدودين بسن المراعقة" إلى أصناف فرعية.

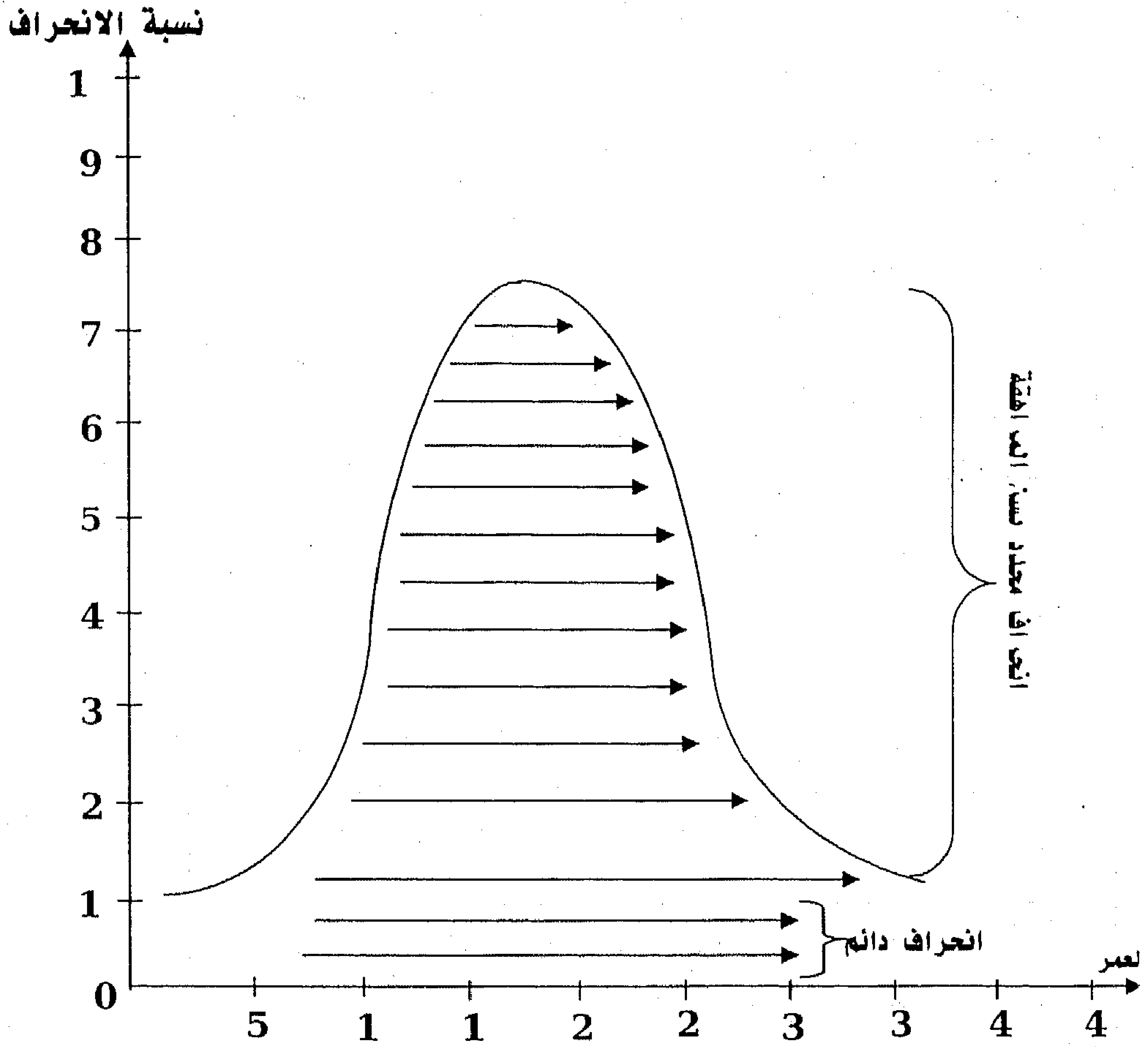
كما اعترفت أن التوقف عن الانحراف في سن المراهقة عند أفر اد هذا النمط لم تؤكده الوقائع. ومن جهته لاحظ "ميشال بورن" (M. Born, 2002) أن الشباب الذين يقترفون أفعال منحرفة في نراهقتهم قليلا ما يتوقفون عنها لما يبلغون سن 18 أو 19، بل غالبيتهم يستمرون في نشاطاتهم الجانحة إلى سن 24 على الأقل، وهذا مهما كانت وضعيتهم المهنية أو الزواجية.

الجدول (17) مقارنة بين الانحراف "المحدد بنسق المراهقين" والانحراف "الدائم"(*)

نوع الانحراف / خصائصه	انحراف "محدد بسن المراهقة	انحراف "دائم"
	– يظهر الانحجراف في سن المراهقة. – يكون ظهوره مؤقت. – شائع جدا (حوالي 50% من المراهقين). – لا توجد عوامل خطورة عصبية-بيولوجية. – خطورة موراثية صغيرة جدا.	– يظهر الانحراف منذ الطفولة. – يستمر على مدى عدة فترات من الحياة. – توجد حالات نادرة (5–10 من الذكور). – توجد اضطرابات عصبية وسلوكية. – احتمال تنقل وراثي للخطوة.

حسب ت. موفيت (T. Moffitt, 2002)

(*) Réf : M. Born, pssychologie de la délinquance. Broxelles : ed de Boeck et larcie s.a, 2003, P. 32



الشكل (8) توزع الانحراف حسب الأعمار وفق نظرية موفيت (*)(Moffitt, 2002)

بقد درس مسشال بورن أسباب تحول الشباب إلى الانحراف وتغير تكيفهم الاجتماعي فتوصل إلى دور الخصائص الفردية للشخص في ذلك مثل مشاعر الذنب لحظة الوقف عن الانحراف، ومن جهته وضح رونكا ومن معه (Rönkä et all, 2002) أن أحداث الحياة، كملاقاة زوج (ة) أو إعادة توجيه مهني، قد تشكل عوامل مفسرة لتطور اجتماعي إيجابي عند الأشخاص ذوي المسارات الانحرافية. أظهر العديد من الباحثين، مثل موفيت (Moffitt) ولوبير (loeber, 1990)، وموريزوط

(*) <u>Réf :</u> M. Born, psychologie de la délinquance. Bruxelles : éd de Boeck et Larcie s.a, 2003, P. 37

(Morizot, 2001)، أنه كلما كانت السلوكات الانحرافية مبكرة كلما كان التورط فيها خطيرا ودائما، ويبدو هذا الأمر صحيحا أكثر في حالة "الانحراف العنيف" الذي يجد مصدره غالبا في تلك العدوانية والاستثارة عند الطفل الصغير المتبوعة (المصحوبة) بصراعات واعتداءات متزايدة الخطورة في فترة الطفولة والمراهقة ثم تصل إلى ذروتها بالاعتداءات وحتى القتل في سن الرشد.

ويمكن تعميم قاعدة التبكير أيضا إلى "الانحراف الاكتسابي" حتى لوسلمنا أن سن الطفولة هو الذي توجد فيه العلامات الأولى للدخول في انحرافية، كذلك ليس مستبعد أن يضم الفرد الواحد المسارات الانحرافية "العنيف" و"الاكتسابي" مما يعطي مسارات انحرافية خطيرة جدا.

2-5 تنميط مساري:

يقترح "لي بلون" و"فريشات" تنميطا للمنحرفين يقوم على أربعة أبعاد وهي: اللحظة التي يظهر فيها الانحراف، كميته، تطوراته وديمومته. كما يسمح هذا التنميط بتحديد وضع (موقع) المنحرف في المسار الانحرافي. يصلح هذا التنميط لكل الأعمار رغم أنه وضع من طرف الباحثين خصيصا للمراهقين.

وفيما يلي عرض وجيز لأهم الانحرافات التي تدخل ضمن هذا التنميط:

5-2-1 **انحراف متقطع فرضي:** هو انحراف غير اعتيادي، يقترف الفرد هنا عدد محدود من الأفعال الجانحة منخفضة الخطورة (ذات خطورة منخفضة)، تنبعث هذه الأفعال في فترة محددة من حياة الفرد (مثلا المراهقة) ولا تظهر فيما بعد وإذا ظهرت فهي نادرة.

5-2-2 **انحراف انفجاري:** يقترف الفرد العديد من الأفعال الجانحة وغير المتجانسة (ضد الممتلكات، الأشخاص، الواندالية)، وتكون خطورتها متوسطة، يظهر هذا الانحراف في فترة صغيرة (ضيقة) لكن ضمن سياق جو مشحون بالصعوبات الأسرية والشخصية.

5-2-3 **انحراف دائم وسيط:** هو انحراف غير متجانس، طويل المدى وذو خطورة متوسطة، تدخل الأفعال الجانحة ضمن مسار يبدأ في الغالب في سن الطفولة ويستمر في سن الراشد. ورغم أن هذه الأفعال قد تكون متعددة (كثيرة) وتعرض صاحبها للسجن إلا أنها

لا تتحول وتتطور إلى اعتداءات أو السرقة بالسلاح أو القتل. يكـون المسـار متذبـذبا ويعرف حالات هدوء لكن لا ينقطع انقطاعا حقيقيا عن الانحراف إلا في سن الرشد.

5-2-4 **انحراف دائم خطير:** تصبح الأفعال الجانحة أكثر عددا وأكثر خطورة في فترة المراهقة وتمتد في شكل مسارات انحرافية إلى سن الرشد. في هذا النوع مـن الانحـراف يرتبط العنف بالانحراف الاكتسابي، وقد يحدث كوسيلة اكتساب، أو تصفية أو انقلاب بالسلاح الناري أو حجز رهائن. وقد تصبح الجرائم متكررة عند المغتصبين المعاودين أو القاتلين باستمرار.

6- سيكولوجية المنحرف:

يدخل الانحراف ضمن "اضطرابات السلوك" فالأطفال الموسومين بأهم منحـرفين لا يظهرون علامات والاستفزاز (التحرش) وعدم الطاعةن وهي العلامات المشتركة بـين كل اضطرابات السلوك، وإنما يقترفون أيضا مخالفات للقانون وتشيع عندهم، من سن 4 على المراهقة، سلوكات منحرفة كالعراك والتهديد ولاغش والكذب والسرقة. غير أن هذه السلوكات المنحرفة تصبح اكثر شدة وخطورة واستمرارية في سن المراهقة.

تكون الأفعال المنحرفة والتوقيفات بسببها شائعة عند الذكور، بنسبة أربعة ذكور إلى فتاة واحدة (1/4) وكلما كان الفعل المنحرف عنيفا كلما زاد المدى (الفرق بين عـدد الذكور مرتفع وعدد الإناث منخفض).

يمتاز المنحرفين المراهقين باضطرابات مشتركة مثل اضطرابات التفهم الاجتمـاعي، افهم أقل براعة (جدارة) في فهم الآخرين وتعلم القواعد الاجتماعية. وفي الغالب هـم أولياء (خاصة الآباء) مجرمين أو مضادين للمجتمع. لقد لاحظ علماء النفس أن هنـاك مجموعتين فرعيتين من المنحرفين:

- المنحرفون المجتمعون (المنشؤون اجتماعيا) والمندمجون يكونون مندمجون داخـل جماعة فرعية، لهم صحبة سيئة ويبقون خارج المترل لأوقات متأخرة من الليل، ويرتبطون بقوة بجماعتهم أو بعصابتهم ويإمكانهم اقتراف مختلف المخالفات في إطـار نشـاطاتهم ضمن الجماعة.

• المنحرفون المرضى نفسيا غير المجتمعين (غير المنشئين اجتماعيا) وغير المندمجين وهم في الغالب وحيدون وعديمو الشعور أو الشعور بالذنب. ويبدو كأنهم يحبون الصراعات ولا يثقون في أحد. يأتي المنحرفون المجتمعون والمندمجون في جماعة فلوعية من أحياء فقيرة وكبروا (ترعرعوا) في أسر لم تكن التربية فيها منسجمة، حيث لم يتلقوا عاطفة (حب) كبيرة.[1]

وكان أسلوب التربية الأسرية لا ملتزم ولا مبالي ومهمل. إن الأطفال الذين يعيشون في أحياء فقيرة لا يصبحون كلهم منحرفين، والسبب في عدم انحراف البعض هو تشبعهم بحب كبير من الأم. أما المنحرفين المرضى النفسنيين فيتوزع أصلهم بين كل طبقات المجتمع، ومن العوامل التي أدت إلى الانحراف نجد فشل الأولياء في فرض التربية أو حدوث تعزيز مباشر لسلوكات عدوانية داخل الأسرة، ومزاج الطفل وعوامل الحماية مثل الحب الأمومي، وبعض العوامل الأخرى كنقص المهارة الاجتماعية أو مشكل تقبل الرفاق للطفل. يميل الأطفال المرفوضين والمضادين للمجتمع إلى التجمع (التكتل) مما يعزز باستمرار سلوكهم المضاد للمجتمع.[2]

ذكر كريستيان ديبويست (Christian Debuyst, 1971) خمسة خصائص للمنحرف هي:

- عدم القدرة على مراعاة واحترام مبدأ الواقع.
- غياب الانتباه والاهتمام بالآخرين.
- عدم الالتزام الوجداني والخلقي مع الآخرين.
- فرط الحساسية.
- عدم القدرة على التكيف.

إن المنحرف يعاني من الشعور بالذنب مصدرها الأنا الأعلى، لذلك ميكانيزمات دفاعية يسقطها على الآخرين أو يوجهها نحو أناه الأعلى. ويذكر "ردل" هذه الميكانيزمات مثل:

---

(1) Helen Bee, op.cit, P. 294.
(2) Ibid, P. 295.

- **إستراتيجية تجنب الحساب الداخلي:** ينفي المقاصد المنحرفة ومسؤولية عن الانحراف.
- **البحث عن سند للانحراف:** باكتشاف أصدقاء جانحين، أو افتراض القدرة على الإفلات من العقاب.
- **مقاومة التغيير:** يمنع عن نفسه التعبير عن حاجته للحب والعلاقات الحميمة.[1]

وما يلاحظ أن المنحرف يغير من ميكانيزماته الدفاعية حسب الوضعيات والمواقف ويعاني من نقص ضبطه أثناء الحوار مع الآخرين فينقلب تعبيره اللفظي إلى تعبير انفعالي وسلوكي.[2]

يعتقد بعض الباحثين أن المنحرف له شخصية نمطية تميزه عن غيره من الناس، ويعتقد باحثون آخرون أن مفهوم "الشخصية المنحرفة" لا يصلح ولا يمكن تداوله إلا عند بعض المنحرفين وليس كلهم وفيما يلي نحاول التطرق على 5 نظريات في الشخصية المنحرفة.

6-1 **نظرية لي بلون وفريشات:**[3]

يرى هاذان الباحثان أن المنحرفين القضائيين يتميزون عن المنحرفين غير القضائيين بثلاث صفات:

- السلوك الانحرافي.
- عسر التجتمع: أي صعوبات الاندماج الاجتماعي.
- تمركز مفرط حول الذات.

وتتميز شخصية المنحرفين القضائيين بالانعزال أي صعوبة ربط علاقات متينة مع الآخرين، ونقص التجتمع أي عدم القدرة أمام متطلبات وضغوط الحياة الاجتماعية والسلبية تجاه الآخر، عدم الأمن والبدائية، أي أن يعطي الفرد فقط الأولوية لحاجاته الشخصية.

إن المنحرفين منغلقون على ذواتهم بسبب رؤيتهم للواقع من خلال منظار متمركز حول ذواتهم وليس متمركز على الآخرين.

---

(1) جليل وديع، مرجع سابق، ص. 52.

(2) نفس المرجع، ص ص. 53-57.

(3)Patricia Manigan, op.cit, P. 197.

6-2 نظرية "بوشلسن وساميتو":[1]

هاذان الباحثان هما طبيبان أمريكيان مختصين في الطب العقلي، ولقد نشرا سنة 1976 كتاب "شخصية المجرم" وفيه يؤكدان بوجود "منحرفين بالعادة" أي أفراد اختاروا نمط العيش المنحرف منذ السنوات الأولى من عمرهم (4-6 سنوات). ويريان (يعتقدان) أن مساوئ المنحرفين توجد على الصعيد المعرفي أكثر مما هي على الصعيد الوجداني، فالمنحرفون يتميزون بطريقة خاصة في التفكير، فيرون الواقع من منظور خاص بهم. ومن أهم الأفكار التي يؤمن بها المنحرفون نجد ما يلي:

- أثناء الاتصال مع الآخرين، لا يتكلمون عن أنفسهم، ولا يقبلوا الآخرين ويغيب نقد الذات عنهم.
- يستعمل المنحرف عبارة "لا أستطيع"، وفي الواقع يقصدون "لا أريد".
- يعتبر المجرم نفسه ضحية المجتمع والأحداث.
- يفكر المجرم أن له الحق في امتلاك الأشخاص والأشياء ملكية مطلقة.
- المجرم يرفض الخوف رغم أنه مسكون بمخاوف عديدة.
- يعمل المجرم دائما ليكون هو الأحسن في كل الميادين لأنه مغرور.
- لا يهتم المجرم بالأضرار أو الآلام التي يتسبب فيها للآخرين.

لقد أحصى هاذان الطبيبان حوالي 50 نمط تفكير لدى المنحرفين.

6-3 نظرية "روس وفابيانو":[2]

هذان الباحثان الكنديان مختصين في علم الإجرام، ويرجعان هما كذلك الانحراف والإجرام إلى علل معرفية. ومن أهم هذه العلل ما يلي:

- المجرم لا يتحكم في ذاته، ولا يفكر قبل الإقدام على فعل ما.
- إحساس المجرم ضعيف أو منعدم بمسؤوليته فيما يحصل له (انحراف).
- يصعب على المجرم حل المشكلات.

---

(1)Ibid, P. 197.

(2) R.Ross et E.Fabano, réhabilitation of Young offenders through cognitive training : Research and Practice acte du collopne scientifique "l'intervenant, la clientèle, l'approche rééducative", Montréal, Fondation cité des prairies, 1988, PP. 236-239 in Patricia Hanigan, op.cit, P. 198.

- تفكير المجرم متصلب، وهو ليس منفتح على الآراء الجديدة، لا يظهر مرونة كبيرة ولا إبداع.
- المجرم متمركز حول ذاته.
- قيم المجرم متمركزة حول ذاته، ويميل (ينحو) إلى تعريف الخير والشر بما يتوافق وذاته.

4-6 نظرية "ردل" و"ينمان":

نظرية هاذان العالمان تعرف بنظرية "الأنا المنحرف وتقنياته" ولقد عرضاها في الفصل الرابع من كتابهما "الطفل العدواني"[1]. وتعني هذه النظرية أن أنا الشخص المنحرف يستعمل العديد من ميكانزمات الدفاع حتى يستمر ويبقى أنا منحرفا.

وقد صنفا هذه التقنيات الدفاعية ضمن أربع استراتيجيات:

1-4-6 **إستراتيجية تفادي العقاب الداخلي:** أو ما يعرف بتقنيات إزالة الإحساس بالذنب. إن الأطفال المنحرفين سلوكيا تتوفر شخصيتهم[2] على "مجموعات من القيم" فلا يستطيع آناهم الحصول على الإشباع دون دفع ثمن لذلك ويتمثل في "الإحساس بالذنب". إن هؤلاء الأطفال حائرون وقلقون، ويبعدون حيرتهم وقلقهم بالسلوك السوي لفترة من الوقت. ومن أهم تقنيات "الهروب من العقاب" ما يلي:[3]

- "كبت وإخفاء النوايا والمقاصد الحقيقية".
- "هناك من فعل قبلي هذا السلوك".
- "الجميع فعل، على الأقل، هذا السلوك".
- "لقد كنا جميعا مشاركين في هذا السلوك".
- " لقد فعل بي نفس الشيء من قبل".
- "هو من أراد هذا".
- "لقد اضطررت لفعل ذلك وإلا كنت أنا الخاسر".

---

(1) F.Redl et D.Wineman, l'enfant agressif. T.1, Paris, Flenrus, 1971, PP. 169-234.
(2) Ibid, P. 174.
(3) Ibid, PP. 176-187.

- "لم أستفد بشيء".
- "لكنني تصالحت معه فيما بعد".
- "هو ليس استثنائيا (بدائيا)".
- "إنهم كلهم ضدي، ولا أحد يحبني، ويقضون كل وقتهم في استفزازي".
- "لم يكن بوسعي الحصول عليه بغير هذه الطريقة".

6-4-2 إستراتيجية البحث عن سند للانحراف: يملك المنحرف براعة في اختيار "رفقاء سوء"، ويبحث جاهدا عن إغراءات للانحراف وأهداف يدافع من أجلها.

إن الأنا المنحرف لا يكتفي بمبرارات ذكية ليريح ضميره بل على الوسائل التي تضمن له الإشباع من الإطراء الانحرافي[1] دون الإحساس بالذنب.

والإطراء الانحرافي هو كل ما يتلقاه المنحرف من شكر ومدح وإطراء ومزايا نتيجة فعله الانحراف، كالاعتراف بقوته، وشجاعته وذكائه وذكائه... إلخ. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات المستعملة لتحقيق سند للانحراف.[2]

- البحث عن "رفقاء السوء".
- الميل والرغبة في "تشكيل عصابة".
- الانجذاب نحو الفعل المنحرف الابتدائي (أي القيام لأول مرة بفعل منحرف ثم يقوم أشخاص آخرون به تقليدا ومحاكاة).
- البحث عن إغراءات الانحراف.
- استغلال النوبات المرضية المعتادة لاقتراف السلوك المنحرف.
- التمرد على مبررات الآخرين.
- "مثالية الأنا" لها ثقافة تفضل الانحراف.
- التوهم أنه سيستثنى من قوانين الأثر بعلته والنتيجة بسببها.
- التبعية لطموحات وكفاءات ترتبط بالانحراف.

---

(1) Ibid, P. 187.
(2) Ibid, PP. 188-198.

6-4-3 إستراتيجية مقاومة التغيير: يتفادى المنحرف الوضعيات أو الأفراد الـذين يستهجنون انحرافه، ويستمر في نفي أفعاله المنحرفة، وإذا قبض متلبسا رفض التخلي عـن العوامل التي تشجع على انحراف (أماكن مولدة للانحراف، رفقـاء الاسـتهلاك) إن أنـا الشخص المنحرف فعـال جدا في تنويـم صوت الضمير (الأنا الأعلى) وذلك بتغذيتـه بسلسلة من "الحيل والمبررات". ومن أهم التقنيات المستعملة للدفاع ضد التغيير ما يلي:[1]

- الامتناع عن الكلام لحظة الاعتراف.
- الهروب إلى الصفة الحميدة.
- تفادي الناس الخطيرين في حالة الانحراف الشخصي.
- خنق (كف) حاجاته للحب والتبعية والنشاط.
- الفرج ضد المصلحين.

6-4-4 الحرب ضد عوامل التغيير[2]: يحيط المنحرف، بسرعة، بنقاط ضعف الآخرين ويحاول استعمالها في صالحه، ويظهر معارضة كبيرة باستعمال أسلوب خاص لا يستعمله الآخرون في العادة.

7- الأسرة والانحراف:

7-1 سمات اسر المنحرفين:

تكون أسر المنحرفين في الغالب مفككة: الطلاق، الانفصال، العنف داخل الأسـرة، الكحولية. ولقد لوحظ أن المنحرفين، في الغالب، تعرضوا إلى سوء المعاملـة الوالديـة والحرمان العاطفي. إن المراهقين المنحرفين لهم سمات شخصية تشـبه سمـات شخصـية الحدّيين.[3] كما يلاحظ أن أولياء المنحرفين هم أولياء ساكنين، وينزلون عقوبات غـير ملائمة على أولادهم، وتكون علاقاتهم مع أولادهم سيئة ويكون الاتصال بينهم وبـين باقي أفراد الأسرة في نقطة الصفر.[4]

---

(1) Ibid, PP . 199-205.
(2) Patricia Hanigan, op.cit, P. 199.
(3) Maurice Despinoy, psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Paris : Armand Colin, 1999, P. 168.
(4)Michel Born, op.cit, P. 60.

7-2 العلاقة بين الاسلوب التربوي الخاطئ والانحراف:

أظهرت العديد من الدراسات أن التربية الأسرية الخاطئة هي من أهم العوامل المؤدية إلى الانحراف والإجرام.[1]

ومن الأساليب التربوية الخاطئة قسوة الأولياء على أبنائهم والتشـــدد في معاملتـــهم ورفضهم وعدم تقيلهم واللامبالاة بهم وفرط تدليلهم. وهذه الأساليب التربوية الخاطئة ترجع في غالبيتها إلى عدم نضج الأولياء انفعاليا ووجدانيا وجهلهم بأســـاليب التربيـــة السليمة وتكرارهم للأسلوب التربوي الخاطئ الذي نشئوا عليه.

7-3 القيم الاسرية والانحراف:

يعد انهيار القيم الأسرية من أهم العوامل الاجتماعية المولدة للانحراف، ومن مظـــاهر خذا الانهيار القيمي الأسري: انحراف الأب أو الأم أو كلاهما أو انحراف الأخ الأكبر أو الأخت الكبرى ويتميز هذا النوع من الأسر بفقدان المثل العليـــا واخـــتلال المعـــايير الاجتماعية وانعدام القيم الخلقية وتصبح السلوكات اللاسوية، مـــن انحـــراف وســـوء أخلاق، مقبولة داخل هذه الأسر بل ويشبع الأطفال عليها.[2]

8- نظريات الانحراف:

8-1 النظريات النفسية الاجتماعية المفسرة للانحراف:

هناك نظريات نفسية-اجتماعية هم: "الضبط الاجتماعي" و"الرباط الاجتماعي".

8-1-1 نظرية الضبط الاجتماعي: (نظرية كيسون)

يرى "كيسون" (Cusson, 1990) أن الانحراف يرتبط من جهة بـــنقص الضـــبط الاجتماعي، ومن جهة ثانية بزيادة الأنوميا. يعرف "كيسون" الضبط الاجتماعي بأنـــه مجموعة الوسائل التي بواسطتها يفرض عناصر المجتمع الامتثالية الضرورية للحياة معـــا، ومجموعة الوسائل الخاصة التي يستعملها الأفراد لمنع أو الحد من الجريمـــة. ولتحديـــد أحسن لمفهوم "الضبط الاجتماعي" تحدث "كيسون" عن أربعة عناصر يمكنها التأثير على "الضبط" وهي:

---

(1) جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، مرجع سابق، ص. 67.

(2) نفس المرجع، ص. 67.

أ- مستوى الاندماج الاجتماعي: (Niveau d'intégration sociale)

يعني نوعية وتواتر التفاعلات بين عناصر المجتمع، عندما تكون العلاقـات عديـدة وقريبة يزداد الضبط الفردي. ولما يكون المجتمع غير منظم وتتلاشى الـروابط بداخلـه عندئذ ينخفض الضبط.

ب- مستوى سريان (دوران) المعلومة:
(Niveau de circulation de l'information)

يكون الضبط الاجتماعي أكثر فعالية في المجتمع الذي تدور فيـه المعلومـة جيـدا وبسرعة، في المدن الكبيرة ونقص الاتصال وانخفاض مستوى دوران (سريان) المعلومـة تخلق من والذي بدوره يعد عامل منخفض جدا للضبط الاجتماعي.

إن الانتشار السريع للمعلومة داخل القرى الصغيرة يعد كابحا للانحراف.

ج- مستوى تقبل السلطة: (Niveau d'acceptation de l'autorité)

يكون الضبط فعالا إذا اعترف به وقبله الأفعال الذين يمارس عليهم. لكـي يمـارس الضغط في ظروف جيدة لابد أن يعرف بسلطة الذين يقومـون بالضـبط، وفي حالـة العكس أي إذا لم يثبت القائمون بالضبط شرعيتهم للقيام بذلك فسيفسر كل ضبط من طرفهم على أنه هجوم وإزعاج، مما يؤدي على ظهور الصراعات.

د-مستوى تكوين رد الفعل الاجتماعي:
(Niveau d'élaboration de la réaction sociale)

لكي يكون الضبط فعالا لابد أن يكون هناك تلاءم بين خطورة الفعل المرتكب وشدة رد الفعل الاجتماعي نحو ذلك الفعل. ترتفع درجة الضبط الاجتماعي لما يكون رد فعل المجتمع إزاء الأفعال المنحرفة بتدابير صحيحة ومتوافقة مع حجم هذه الأخطاء.[1]

2-1-8 نظرية الرباط الاجتماعي (نظرية هيرتشي): (Hirschi, 1969)

لقد اعتمدت نظريات "الضبط" على مسلمة البديهية القائلـة أن الحفـاظ علـى الامتثالية يعتمد على تقدير (تقييم) كلفة /فائدة الأفعال. كانت هذه النسبة كلفة/فائدة

---

(1)Michel Born, op.cit, P. 58.

تختزل فيما مضى في المظاهر المادية فقط، ثم فيما بعد أصبح الباحثون يأخذون بعين الاعتبار الخطر الذي يمكن أن يظهر على مستوى الحفاظ على صورة ذات منسجمة وعلى علاقات اجتماعية مهمة، وكذلك خطر فقدان أو الحفاظ على مكانته (مترلته) وإمكانيات فعله. إذن أن الدافعية للامتثالية مرتبطة بعدد كبير من العوامل. تقترح نظرية هيرتشي، التي تدخل ضمن وجهة النظر الحديثة، تصنيف الروابط التي تربط الفرد بمحيطه الاجتماعي، والتي تمنعه من ارتكاب أفعال غير متوافقة مع المجتمع. كلما كانت الروابط التي تجمع الفرد بالمجتمع صلبة (وثيقة) كلما كان احتمال انحراف هذا الفرد ضعيفا.

يرى "هيرتشي" أن المعيار والقانون ينشآن (يولدان) نتيجة إجماع اجتماعي، وبالتالي فإن الانحراف هو مخالفة لهذا القانون. وهذه المخالفة ناتجة عن وجود ضعف كبير في إلتزام الفرد بالامتثالية والإجماع الاجتماعية. يرى هيرتشي أن الضبط الذي يتظاهر من خلال "الرباط الاجتماعي"، هو ضبط مزدوجا:

- ضبط خارجي.
- ضبط داخلي أو الضبط الذاتي.

استخلص "هيرتشي" أربع مكونات للرباط الاجتماعي وهي: [1]

أ- **التعلق (Attachement)**: يقصد بمفهوم "التعلق"، الرباط الشخصي من جهة بين الفرد والأشخاص الاتفاقيون، بمعنى الأولياء والمعلمين ، ومن جهة أخرى بين الفرد المؤسسات الاتفاقية بمعنى المدرسة والرياضة... إلخ.

إن ما يهم هنا هو الإحساس بين الأشخاص وتستجيب الامتثالية للمعايير وأمنيات عناصر المجتمع الآخرين. أن يمتثل الفرد فمعناه أن يبدي بعض الإحساس (التفهم) إزاء رأي الآخرين. لقد ظهر هذا الرباط منذ الطفولة الصغرى من خلال العلاقة مع الأولياء، سيحترم الطفل القواعد الذي يحترمها أولياءه على قدر ما يحترم ويتعلق بأوليائه، إن الخوف من فقدان الحب الذي يربطه بأوليائه هو الذي يحث هو الذي يحث الطفل على

(1) Ibid, P. 61.

مراقبة ذاته (الانضباط) واحترام المعايير المفروضة، ويتوسع هذا الرباط لاحقا (فيما بعد) إلى العلاقة مع والعالم الاجتماعي.

ب- الالتزام (Engagement): الالتزام هو المكون العقلاني والمعرفي للرباط، ولاعتراف الشخص باهتماماته الخاصة، والذي قد يضطر (الالتزام) إذا مر الشخص إلى الفعل الانحرافي. إن القدرة على التنبؤ بالعواقب السلبية للفعل الانحرافي تلعب كمكبح ضد الالتزام هو قيام الفاعل الاجتماعي بحساب مزايا وسلبيات اتجاهاته (مواقفه) يغطي (يضم) الالتزام مختلف أشكال الاهتمام الذي قد يبديه الفرد تجاه بعض النشاطات الاتفاقية (المدرسة، التسلية، المهنة). وقد يوضع هذا الالتزام موضع تساؤل (تنازل عنه) إذا كان هناك مرور إلى الفعل الانحرافي.

ج- الاستثمار (Investissement): يمثل المظهر "الكمي" للالتزام وهو نوعية الزمن والطاقة المستثمرة في مواصلة الأهداف الاتفاقية. إن الاستثمار في الأهداف يؤدي إلى معاش إيجابي ومثمن لفرد. وبالتالي يقل خطر المرور إلى الفعل الانحرافي إذا استثمر الفرد الكثير من الطاقة في نشاطات إتفاقية.

د- المعتقدات (Croyances): يظهر إلتحام الفرد مع قيم المجتمع في قوة الاعتبار الذي يوليها إلى القواعد والمعايير. إن شدة الاعتقاد في قيم المجتمع يخضع بشكل كبير إلى تعلق الفرد بالأشخاص والمؤسسات التي تجسد (تمثل) وتنشر (تبث هذه القيم). تدخل نظرية "هيرتشي" ضمن السياق العام الانحراف التي يتسبب فيه درجة معينة من سوء التنظيم داخل المجتمع:

إن من مزايا نظرية "هيرتشي" إنها تستند على تحليل المجتمع ونشاطه يهدف تقديم وصف للخصائص الفردية التي تولد الامتثالية للمعايير "عدم الانحراف" و"الانحراف" على السواء. كما أن المكونات الأربعة التي ذكرها هيرتشي (التعلق، الالتزام، الاستثمار والمعتقدات) يسهل التعرف عليها وقياسها على المستوى الفردي وكذلك على المستوى الجماعي إن نظرية "هيرتشي" لا تتفق فقط مع محكات تصميم منطقية بل يسهل اختبارها أمبريقيا بيد أن هذه النظرية لها انتقادات يجملها "كيلوز"(Queloz, 1989) في:

– لم يتطرق هيرتشي في نظريته إلى صحة (صدق) قواعد المجتمع، حيث لا تمنح نظريته للفرد سوء اختيار واحد هو قبول القواعد والامتثال لها كما هي:

- لم تعني هذه النظرية بـ-"عامل الزمن" حيث جعلت الرابط الاجتماعي معطية ثابتة، في حين أن ظروف حياة الفرد تأثر على "مساره النفسي-الاجتماعي".

- لا يمكن تعميم نظرية "هيرتشي" لكل الناس لأن بعض الأفراد مرتبطون جيدا بالمجتمع ومع ذلك قد يرتكبون أفعال منحرفة.[1]

3-1-8 الانحراف والتعلم الاجتماعي:

درس أكرس وآخرون (Akers et al, 1979) مبادئ التعلم الاجتماعي مطبقة على الإدمان والكحولية، وكانت فرضية الأساسية هي: السلوك الاجتماعي مكتسب في آن واحد عن طريق "الاشراط المباشر" و"التقليد أو النمذجة". يعزز السلوك بواسطة البحث عن مكافآت (تعزيزات إيجابية) وتفادي الجزاءات (تعزيزات سلبية). ويلغى السلوك أو ينسى. إذا استعملت المثيرات المنفرة (العقوبات) وفقدان المكافأة. هذه القواعد تطبيق على السلوك الاجتماعي السوي وكذلك السلوك المنحرف: توجد هناك تعزيزات فارقية. يتعلم الإنسان قيمة السلوك من خلال تفاعله مع جماعات . إن تحديد (تعريف) القيم هو في حد ذاته سلوكه لفظية ومعرفية تكون موضوع للتعزيزات وللتعاريف المعيارية والنماذج الحسية القابلة للتقليد.

أجرى "أكرس ومن معه" (Akers et al, 1979) دراسة على 3065 مرافق متمدرس في ثلاث ولايات أمريكية. وطبق عليهم استبيان واستبار . كان المتغير التابع عبارة عن سلم تكراري يومي لاستهلاك مخذر الماريجوانا والكحول وكانت المتغيرات المستقلة تتمثل في: التقليد، الارتباط الفارقي، التعريفات والتعزيزات الفارقية. واستنتج الباحثون أن مفاهيم "التعلم الاجتماعي" المقاسة عن طريق الاستبيان كانت فعالة لتفسير الانحراف. وقد أكدوا فرضيتهم المذكور أعلاه. إن التعزيز الإيجابي يزيد احتمال تكرار الفعل المنحرف، عن القيام بالسرقة إذا كان الفعل ناجحا وتكرر، فقد يتعزز هذا السلوك إيجابيا يعبر السارق فعله، أما ** فشل في محاولته الأولى فسيعزز سلوكه أيضا لكن هذه المرة يكون التعزيز سلبي فلا يكرر فعل السرقة... إلخ.[2]

(1)Michel Born, op.cit, P. 63.
(2) Michel Born, op.cit, P..192

4-1-8 نظرية لولب الانحراف (نظرية ميشال بورن): (M. Born, 1983)

اقترحت هذه النظرية من طرف ميشال بورن، سنة 1983. حيث تكون بداية اللولب ممثلة في الصراعات الداخلية التي أثارت سلوكات معارضة للقيم الجماعية. في هذه الحالة يظهر ميل عند الشخص لتحييد الصراع، ولهذا فقد يغير هذا السلوك، أو يبرره، أو يقلل ويحول مسؤوليته عنه أو يغير الجماعة المرجعية، وهكذا سيميل إلى مصاحبة جماعات تتبنى نفس المعايير: إذن يحدث تعزيز متبادل للسلوك المنحرفة. لقد استطاع الباحث وضع هذه النظرية بعد تحليله لنتائج دراسة ميدانية أجراها سنة 1983 على 185 شاب واستفسرهم حول انحرافهم ووضعهم الأسري وانشغالاتهم وقيمهم.

وتحاول هذه النظرية إبراز دور جماعة الرفاق في الانحراف، فقد بين التحليل أن السلوك الانحرافي في سن المراهقة يعد كاختيار للوسط أي اختيار جماعة الرفاق التي تمثل الجماعة المرجعية، لا يختار الفرد أصدقائه بشكل عشوائي وإنما باتباع منطق علائقي يأخذ بعين الاعتبار تناسب القيم وتشابه السلوكات. تحدث هناك سيرورات دائرية حيث يجري المراهق توافق بين قيمة والوسط الذي ينشط فيه. السلوك هو الذي يحضر لاختيار القيم وهذا الاختيار هو الذي يلعب دور في تبني الفرد لبعض السلوكات لاحقا.[1]

5-1-8 نظرية الارتباط الفارقي:

تدخل ضمن النظريات التكاملية في السلوك الانحرافي والإجرامي، ويرى مؤسسها "سوترلاند" إن الشخص يصبح منحرفا لتوصله إلى تعريفات أو تحديدات ملائمة لمخالفة القانون. ومن المبادئ التي تتضمنها هذه النظرية نجد ما يلي:

- يكتسب السلوك الإجرامي عن طريق التعلم، لفظي في الغالب وكذلك استشاري.
- يكتسب السلوك الإجرامي عن طريق الاتصال مباشر بأشخاص آخرين.
- يتعلم السلوك الإجرامي داخل جماعة يرتبط عناصرها بعلاقات شخصية ودية.
- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي أمرين: الوسائل التقنية لارتكاب الجريمة، وتوجيه الدوافع والاتجاهات والمبررات لذلك.
- يمكن للارتباطات الفارقية أن تتفاوت من حيث التكرار، والأولوية، والشدة.

---

(1) Ibid, P. 197.

- يصبح الشخص منحرفا بسبب توصله إلى تحديدات أو تعريفات تجعل مخالفة القانون مسألة ملائمة وهي تفوق التحديدات والتعريفات التي تجعل مخالفة القانون مسألة غير ملائمة وهذا هو مبدأ "الارتباط الفارقي".

تتضمن عملية السلوك الاجتماعي عن طريق الارتباط بنماذج إجرامية وغير إجرامية، جميع الميكانيزمات التي توجد في أي نوع آخر من التعلم، فتعلم السلوك الإجرامي يمثل تعبيرا عن نفس هذه الحاجات والقيم. إذ أنه لا يمكن تفسير، به "السلوك الإجرامي".[1]

لقد أطلق "دونالد كرس" على هذه النظرية اسم "مبدأ الصراع القيمي" ويعني هذا المبدأ أن ارتفاع معدلات الجريمة يكون في مجتمعات (أو جماعات) تتميز بظروف معينة تؤدي إلى تطوير ثقافات فرعية إجرامية.

8-1-6 نموذج الانحراف عند هورويتز: (Modèle d'horowitz, 1987)

اقترح فرانس هورويتزر (Frances Horowitz) نموذج عن التفاعل الممكن بين الطبيعة والثقافة، يؤيد هورويتز فكرة أن جروصية الطفل مرتبطة بتسهيل الوسط. ولقد صمم هورويتز مخططا يدل فيه سطح المنحى عن مستوى بعض نتائج النمو مثل حاصل الذكاء (QI) أو الاستعداد للعلاقات الاجتماعية والشكل (9) التالي يمثل هذا النموذج:

يقصد بالوسط المسهل أي توفر عدة توفر عدة عوامل في صالح الطفل مثلا عندما يكون الأولياء دافئين ومحبين وفي نفس الوقت يكون محاطا بالعديد من المثيرات. وحسب هورويتز لما نموذج مختلف مستويات السهولية مع نقاط الضعف الأصلية، لا تظهر فقط آثار جمع العاملين معايل يحدث أيضا تفاعل بينهما فمثلا بإمكان الطفل الذي يظهر مرونة، أي يتوفر على العديد من عوامل حماية وقليل من نقاط الضعف أن ينمو بشكل متناغم ولو كان يعيش في وسط أقل إثارة لأن بإمكانه أن يستغل كل المثيرات وكل الفرص المتاحة له. وبنفس الكيفية الطفل الذي تكون عنده جروحية يمكنه أن ينضج (يتفتح) إذا نما (عاش) في وسط ذو سهولية كبيرة. حسب نموذج هورويتز أن المصير

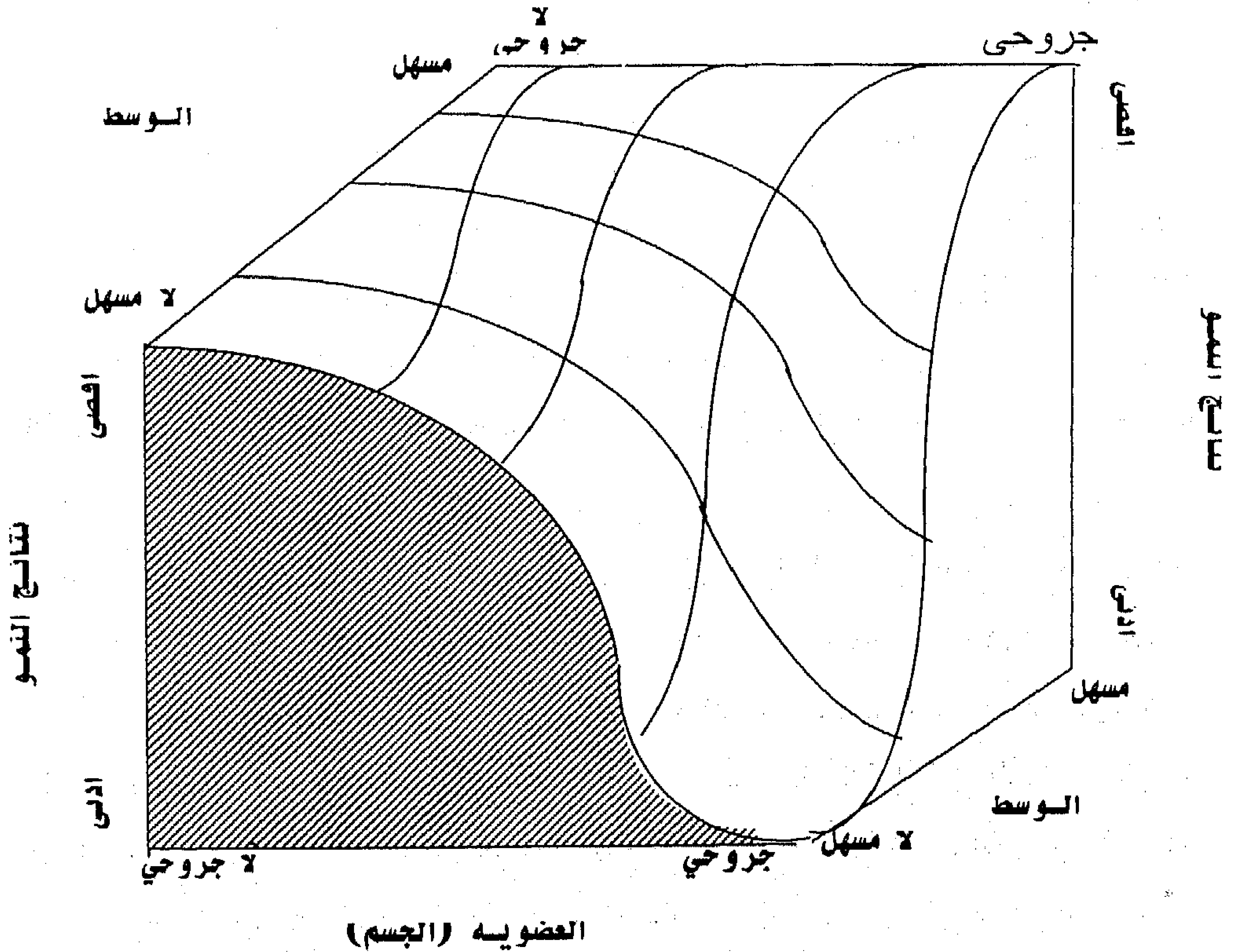
(1) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص. 125.

السيء المزدوج للطفل، كأن يكون جروحي ويعيش في وسط لا مسهل، هو الذي يؤدي إلى نتائج خطيرة كالانحراف.

7-1-8 نموذج الانحراف عند ج،ر، باترسن:

يسمى النموذج البيئي لباترســـن (Modèle écologique de Patterson) في هذا النموذج يعتمد باترسن على المقاربة البيئية التي تقول بوجود عوامل عديدة تهيـــئ للانحراف. ويعد تفاعل الطفل مع أوليائه قلب (جوهر) هذه السيرورة. ويمكن تلخيص هذا النموذج في الشكل (10) التالي:[1]

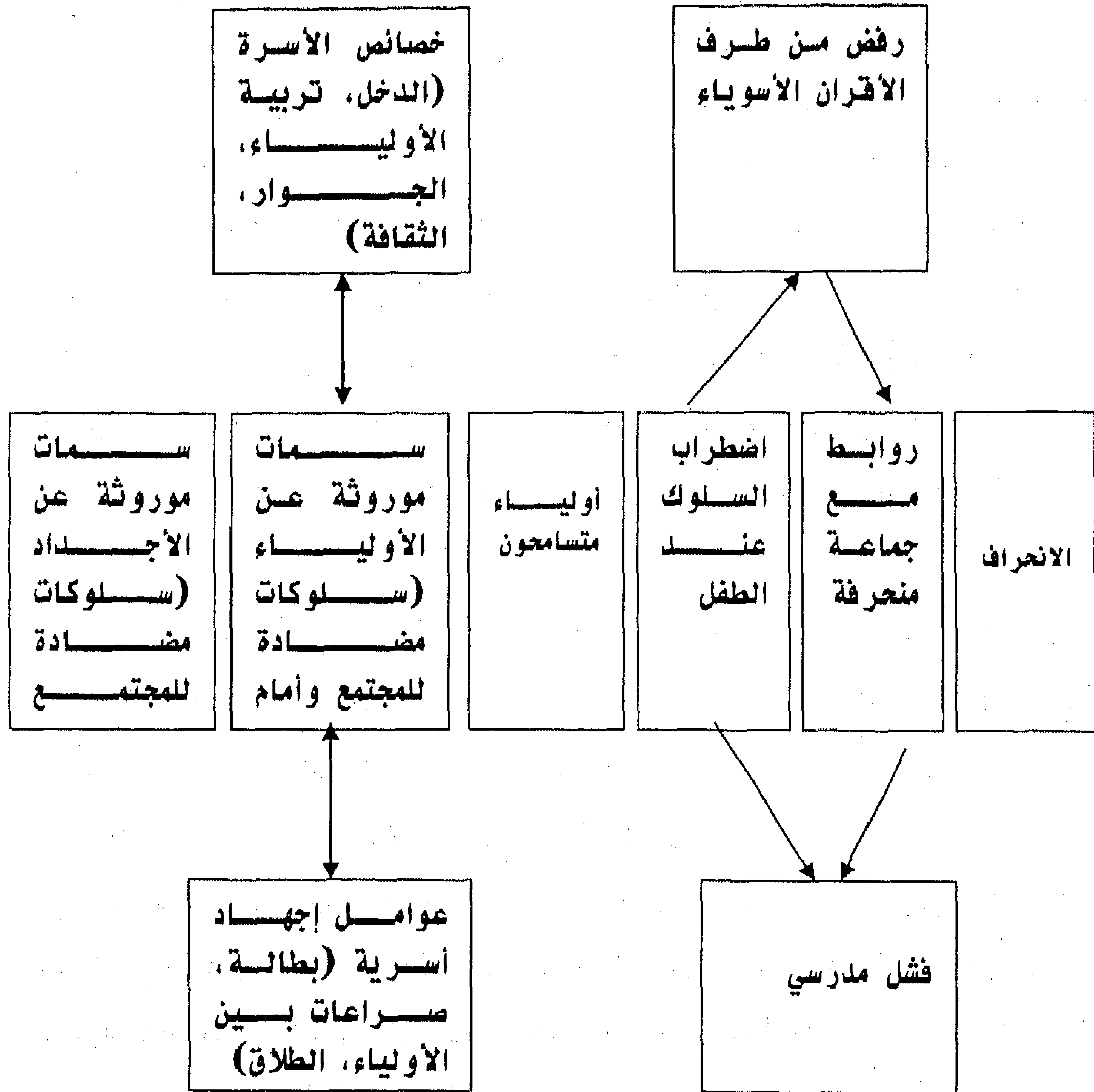
العضويـه (الجسم)



الشكل (9) يمثل نموذج هورويتز في الانحراف(*)

(1) - Helen Bee, op.cit, P. 15.

(*) <u>Référence</u>: Helen Bee, Psychologie du déxeloppement: les âge de la vie. Paris- Bruxelles: De Boeck et Larcier s.a, 1997, P. 16



الشكل (10) يمثل النموذج البيئي للانحراف حسب باترسن(*)

8-2 النظريات النفسية:

8-2-1 نظرية التحليل النفسي:

إن الاعتداء على القوانين نابع من رغبة معرفية ومتعية عند المنحرف، ويهدف الفعل المنحرف إلى إشباع الرغبة في القيام بفعل مبتكر (أول) وبحرية تجعل كل شيء ممكن. أحيانا يؤدي الفعل المنحرف إلى الاعتقال، وهذا يميز أشخاص عصابيين يحثون عن

(*) Référence : Helen Bee, Psychologie du développement : les âges de la vie. Paris – Bruxelle : De Boeck et Larcier s.a, 1997, P. 15

العقاب لتخفيف شعورهم بالذنب الناتج عن القلق. ويمكن إعطاء مثال عن ذلك الشاب الذي سئم من الدنيا لأمراض عضوية فيه ومن شدة القلق تحولت أحاسيسه وأفكاره وأصبح يشعر بمازوشية نحو ذاته وجسده العليل وكل هذا خلق عنده شعور كبير بالذنب، وبحث عن أجدى السُبل لتخفيف ذلك فانحرف سلوكيا، إذ بدأ يكتب رسائل بخط يده إلى زملائه وجيرانه يهددهم فيها بالقتل أو الضرب إذا لم يجمعوا له زكاة أموالهم، واستمر في انحرافه بل تدرج صعودا وأصبح يضع قناع على وجهه ويقوم بالتهديد وسلب الناس ليلا حتى ألقي القبض عليه وأدخل السجن. ويتناقل الناس أنه قبل القبض عليه كان يقول لهم: (أريد أن يقبض علي وأعاقب وأضرب وأقتل لقد كرهت هذه الحياة وكرهت جسدي، أريد عقابا كبيرا).

إن الأفعال المنحرفة هي عبارة عن تجارب فردية وجماعية تساعد المنحرفين على اختبار قدراهم واستقلاليتهم وتأكيد ذاهم. وإن ما ينقص هؤلاء المنحرفين هو نظرة الأولياء الأساسية لتكوين هويتهم وسلامتهم الجسدية.

إن الأفعال المنحرفة المضادة للمجتمع هي أفعال ظرفية وتقترف، بعد التدريب عليها، من طرف شباب يعانون من اضطرابات خفيفة لا تصل حد السوسيوماتية. إن المنحرفين يعانون من مشاكل اجتماعية كالتهميش، وعائلية كالخلافات والتفكك الأسري، ونفسية كالمعاناة من الفشل والإخفاق والجرح النرجسي والحرمان المبكر الذي يحدث خللا في تنظيم الحياة العقلية والعلائقية والوجدانية. لقد توضح اليوم أن اضطراب العلاقة أم-طفل وفشل الوظيفة الأبوية (سواء على الصعيد الواقعي أو الخيالي أو الرمزي) يؤدي إلى انحراف تكوّن الروابط بين الأشخاص وإلى اضطراب أساسي في التنظيم الأوذيبي للشخصية واستدخال الممنوع (المحرّم).

يرى فرويد والمحللون النفسيون أن هناك دافعين إثنين للسلوك المنحرف: الجنس والعدوان. يرجع الانحراف إلى اضطرابات في نمو "الأنا" وعجزه عن التوفيق بين متطلبات "الهو" و"الأنا الأعلى".

ويعطي المحللون دلالات رمزية للسلوكات المنحرفة، فمثلا السرقة عندهم هي بديلا للايتمناء أو الفعل الجنسي.

وترى كارن هورني (C. Horney) أن القلق والانحراف هما نتيجة إحساس الفرد بعجزه أمام ضغوطات الحياة والعدوانية التي يبديها الفرد ما هي سوى تعبير عن شعوره بالعجز أمام عالم يحتقره ويتجاهله ويستعديه.

8-2-2 النظرية الطبعقلية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك المنحرف مرتبط بالذهانات (فصام، بارانويا) والعصابات (وسواس، قلق...).

8-2-3 النظرية التطورية:

ينمو الإنسان وفق مراحل نمو متسلسلة من الطفولة إلى الشيخوخة مرورا بالمراهقة والرشد، ولكل مرحلة من هذه المراحل حاجات خاصة بها على الفرد أن يشبعها وإلا انعكس ذلك سلبا على شخصيته وسلوكه.

8-2-4 نظرية التحليل العاملي:

طبق التحليل العاملي لدراسة سمات المنحرفين، فقاس "جيلفورد" (Gulford) أبعاد شخصية المنحرف، ووصف "كاتل" (Cattell) سماته، وحدد "إيزنك" (Eysenck) مفهوم للانحراف في ضوء سمات سلوكية تتجمع في صورة عوامل مثل: العصبية. وشدد "بيرت" (Burt) على تلاحم المؤثرات البيئية والوراثية في تكوين الانحراف ونادى بعدم فصل بعضها عن بعض.[1]

8-2-5 النظرية السلوكية:

يرى "واطسن" (Watson) أن كل سلوكات الإنسان مكتسبة ومتعلمة عن طريق الإشراط (ارتباط خطي بين المثير والاستجابة له)، وقال واطسن أن بمقدوره أن يصنع من طفل صغير طبيبا أو مجرما.

ورأى "ماورر" (Mawrer) أن الانحراف هو نتيجة لسوء تنشئة وفشل في تعلم القيم وفي امتصاص عوامل الضغط الخارجي واضطراب في نمو الأنا العلى. ويتبنى "سوترلاند" مبادئ المدرسة السلوكية ويرجع بدوره الانحراف إلى خبرات تعلمها المنحرف من اتصاله مع جماعة منحرفة.

---

(1) نفس المرجع، ص ص. 69، 70.

8-2-6 النظرية الإنسانية:

وتسمى نظريتها "نظرية الذات"، ويرى "كارل روبـــرز" (Carles Rogers) أن الانحراف يظهر لما يجهل الفرد قدرته الذاتية على حل مشاكله. ولما يكون هنـــاك إدراك خاطئ للقيم والمعايير الاجتماعية، أو لما تكون مفهوم سلبي للذات غير متوافق مع الذات الواقعية أو الذات المثالية.[1]

8-2-7 نظرية بولبي في الانحراف:

رأى بولبي (Jehn Bowlby) في نظريته حول "التعلق" أن العلاقة أم–طفل تلعب دور كبير في النمو السوي لشخصية الطفل وأي حرمان من هذه العلاقـــة يـــؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية قد تصل إلى الانحراف.

8-2-8 نظرية دانيال لاغاش في الانحراف: (D. Lagache, 1948)

يؤكد دانيال لاغاش أن السلوك الإجرامي لا يمكن إختزالـــه في عناصـــر شـــعورية وعقلانية. وحسبه أن السلوك الإجرامي هو تهديم (تحطيم) الشخص لقيم مشتركة، وهو اعتداء (عدوان) على القيم.

إن المرور إلى الفعل هو تحقيق ملموس لفعل يعبر عن صراع ويسمح بالدفاع ضـــد الاكتئاب. إن الأفعال المنحرفة لها معنى سحري: فهي تحدث أو تعزز الإحساس البدائي بكلية القدرة، وأمام الإحباط الخارجي فيحس الفرد بإحباط عميق، ويصبح عنيفـــا لأن الرفض يحدث إحساس بعجز لا يطاق وبجرح نرجسي. ولما يكون هناك مرور إلى المخيال يأخذ الفعل شكله المتمثل في الاعتداء على شخص، أو موضوع أو قواعد.[2]

8-2-9 نظرية "الاختيار العقلاني" في الانحراف حسب "كلارك" و"كورنيش":

Théorie de "choix rationnel" selon cornish et Clarke (1987).

يعتقد هاذان الباحثان أن المنحرف يقيس (يحسب) النتائج (السلبية والإيجابية) المترتبة عن أفعاله ولا يمر إلى الفعل إلا إذا كانت الفائدة أكبر من الكلفة.

لقد وضع هاذان الباحثان أربع فرضيات هي:

---

(1) نفس المرجع، ص. 71.

(2) Michel Born, op.cit, P. 240.

– المنحرفون يبحثون على مصلحتهم باقتراف أفعال جانحة.

– لأجل ذلك عليهم أن يأخذوا قرارات وإجراء اختيارات.

– سيرورة اتخاذ القرار مرتبطة بالزمن المتوفر حسب الفرص المتاحة والمعلومات المتوفرة والقدرات المعرفية عند الجانح، الاختيار يكون عقلاني غير مكتمل.

– سيرورة اتخاذ الفعل والعوامل التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار مختلفة جدا من شخص لآخر ومن جنحة إلى أخرى.

كل جنحة تتبع منطق خاص بها وتستجيب إلى دوافع خاصة والتي تأثر على عملية تحليل الكلفة – الفائدة.

لقد حدد الباحثان قائمة من الخصائص التي تحدد الاختيارات وهي:

– جهوزية المال وإمكانية الوصول إليه.

– معرفة تقنيات الحصول عليه.

– احتمالات الأرباح المالية.

– الحاجة إلى الخبرة.

– ضرورة التخطيط.

– المصادر (الموارد) الضرورية.

– ضرورة التواطؤ.

– الوقت الضروري لإنجاز العملية.

– العقوبة الضروري.

– خطر الإمساك به.

– شدة العقوبة.

– العنف الأداتي الضروري.

– مواجهة الضحية.

– تحديد الضحية.

– التقدير الاجتماعي من الوسط.

– العمليات الثانوية لتصريف المنتوج.

- التقييم الخلقي.[1]

8-3 النظريات الاجتماعية:

8-3-1 نظرية دوركيم (E. Durkheim, 1897)

كان مشكل "التماسك الاجتماعي" هو الموضوع الذي اهتم به دوركيم. لقد درس بالأخص تأثير الشعور الجماعي على طبيعة الرباط الاجتماعي، لقد بين كيف أن الرباط الاجتماعي لا يعمل (لا يؤدي وظيفته) إلا إذا تعاقب، مباشرة، مع تصورات جماعية ملائمة، والتي تعطيها صورة أو نمذجة.

السؤال المركزي الذي طرحه دوركيم: ما هو الشيء الذي يجعل مجموعة من الأفراد بلا علاقة مسبقة فيما بينهم يجعلهم متجمعين في تكتل أو في تجمع تربطهم أشكال خصوصية ومتعاونة. حسب دوركيم، القوى أو الخصائص التي تسمح بربط الأفراد فيما بينهم تسمح أيضا بربط (وصل) كل فرد بالمجموعة، تحدث دوركيم عن "الكثافة الخلقية" للإشارة إلى الأوامر المقدسة، الذي يربط الأفراد مع الكل الاجتماعي. وبالتالي مع الشعور الجماعي، كما يربطهم مع بعضهم البعض وهذا التماسك يشكل "التضامن".

لقد تكلم دوركيم عن مفهوم "الأنوميا"(*)، وهو مفهوم ينبني بنفس الكيفية لكن بصورة معكوسة: تعني "الأنوميا" على صعيد التصورات: تحلل القيم وغياب المعالم، وعلى صعيد الروابط الإنسانية تعني الأنوميا تحلل نسيج العلاقات الاجتماعية. كما تعني الأنوميا نقص الالتحام بالقيم. ولقد استعمل دوركيم مصطلحا "كثافة أخلاقية" و"أنوميا" بغض تفسير غياب أي رابط للتضامن داخل المجتمع المعاصر.[2]

تطرق دوركيم في نظريته حول "الأنوميا" إلى ظاهرتين هما "الانتحار" و"تقسيم العمل". ويرى إميل دوركيم أن السلوك المنحرف ناتج عن انهيار في النظام الاجتماعي، ويسمي هذه الحالة "آنوميا"، ويترجمها آخرون بـ "اللامعيارية". تؤدي الأزمات

---

(1) Michel Born, op.cit, P. 238.

(*) تعني كلمة "أنوميا" ذات الأصل اليوناني: "غياب القواعد".

(2) Michel Born, op.cit, P. 43.

والتغيرات المفاجئة إلى اضطراب المجتمع مما يؤدي إلى زيارة طموحات أفراده ويصعب على الوعي الجمعي التحكم فيها وتغيب القدرة على التحكم في الشهوات ويكثر الصراع وتنقص الرغبة في الحياة مما يؤدي على الانتحار. وفي مستوى آخر تتجه المجتمعات الصناعية الحديثة إلى التجمع، وبالتالي "تقسيم العمل" الذي يؤدي إلى الأنوميا والتي بدورها تعطي الانحراف والجريمة.(1)

حسب دوركيم هبوط (انخفاض) "الكثافة الأخلاقية" الملاحظة في المجتمع المعاصر هي التي تؤدي على ظهور سمات مرضية وزيادة في نسبة الانتحار، تكون البنية الاجتماعية للمجتمع الأنومي غامضة جدا، ولا يجد بعض الأشخاص، غير القادرين على فهم معنى الحياة في هذه الظروف، من حل سوى الانتحار.

لكن كيف تقاس الأنوميا ؟

حاول الكثير من الباحثين وضع مؤثرات لتحديد الأنوميا، ومن أول من وضع مؤشرات للأنوميا نجد سرول (Srole) الذي صمم سلما يقيس الأنوميا، يحتوي على 5 بنود:

- إحساس بأن المسيرين غير مكترثين لحاجات الشعب.
- الإحساس بعدم القدرة على التغيير في مجتمع طارئ (غير متوقع) وينقصه التنظيم.
- الإحساس بأن أهداف الحياة تتراجع ولا تتحقق.
- الإحساس بالتفاهة (السخافة).
- اليقين بعدم الاعتماد على الأصدقاء للحصول على سند اجتماعي ونفسي (معنوي) ويؤخذ على هذا السلم أن يقيس الأنوميا بشكل ذاتي وليس موضوعي.

واقترح لوندر (Lander) قياسا أكثر موضوعية الأنوميا حيث حدد المناطق الآنومية وهي مناطق تمتاز بمستوى عالي من الانحراف، وعدد كبير من السكات الأجانب وضعف نسبة المساكن التي يسكن فيها أصحابها (ملاكها).

---

(1) مصلح الصالح، النظريات الاجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية. عمان: مؤسسة الوراق، 2000، ص ص. 29، 33.

واقترح ميشال بورن (M. Born)، سنة 1983، استعمال العديد من المؤشرات المختلفة: يمكن قياس الأنوميا على مستوى المجتمع ذاته، وكذلك على مستوى الأفراد المكونين له.

- **قياس الانوميا على مستوى المجتمع: يذكر بورن 4 مؤشرات هي:**

- **عدم الانسجام يمكن تعريف (تحديد) الانوميا** في المجتمع من خلال الروابط التي توجد بين مختلف الجماعات الاجتماعية، فمجتمع غير منسجم يتعايش فيه أشخاص من طبقات وثقافات وأصول مختلفة تكون فيه نسبة الأنوميا أكثر من مجتمع منسجم.
- **تباعد أو تنوع الانساق الاسرية:** المجتمعات التي لا تحتوي سوى على نمط أسري واحد (مثلا القبائل البدائية) هي مجتمعات أقل عرضة للأنوميا من المجتمعات ذات أنماط أسرية عديدة (عشيرة، أسر نووية، أسر أحادية الولي).
- **قياس تنوع العمر (السن):** هناك هرم أعمار أكثر اتساعا.

- **قياس الانوميا على مستوى الفرد:** يكون مجتمعا ما أكثر أنومية كلما كثر فيه الأشخاص الآنوميين. تقاس الأنوميةعند الأفراد وفق مقاربة نفسية واكلينيكية لأننا نقيس القيم والأحاسيس على مستوى فردي. إن أهم مؤشر للأنوميا عند الفرد هو "الاغتراب" (1)، ويختلف العلماء في تحديد "مؤشرات الاغتراب"، فقد اقترح سيمان (Seeman, 1972) أربع مؤشرات للاغتراب وهي:

- غياب و فقدان القيم.
- فقدان معنى الوجود.
- غياب المساعدة مما يؤدي على الانعزال الاجتماعي.
- انعدام الأهداف.

ومن جهة يقيس روتر (Rotter, 1965) الاغتراب على المستوىٰ الفردي بواسطة التوقعات المعممة للضبط، ويميز وضعيتين مختلفتين.

- موقع الضبط الداخلي ويسمى أيضا "الضبط الداخلي": حينما يحس الشخص أنه مسؤول عن حياته ويعتبر أنه هو الذي يضبط أفعاله.

---

(1) Michel Born, op.cit, PP. 44m 45.

- موقع الضبط الخارجي ويسمى أيضا "الضبط الخارجي": عندما ينسب الفرد ما يقع (يحدث) له إلى شيء خارجي (مثلا حسن الحظ أو سوء الحظ) أو إلى الآخرين (مثلا من يملكون السلطة). إن مركز الضبط في هذه الحالة يكون خارجيا. يترجم الاغتراب في الميل العام إلى الضبط الخارجي، الشخص المغترب يظهر عنده انطباع بأنه لا يتحكم في وجوده، مما يؤدي على ظهور وضعية آنومية وغياب نقاط معالم وأقل درجة من التنظيم داخل المجتمع.

وما يؤخذ على نظرية روثر هو أن تطبيقها ميدانيا لما يعطي نفس النتائج، فمثلا في دراسة قام بها ميشال بورن، سنة 1983، لما يجد ارتباط دال بين الضبط الخارجي وبين المرور على الفعل الانحرافي. مما يستدعي أخذ الحيطة لما نتناول مثل هذه النظريات الاجتماعية.

وأخيرا لاقت نظرية دوركيم حول "الأنوميا" جملة من الانتقادات:

- اقتصر دوركيم في نظريته حول "الأنوميا" على جريمة الانتحار دون أن يتناول الجرائم الأخرى.
- إفراطه في الإشارة إلى العوامل الاجتماعية وإهماله للعوامل الأخرى النفسية والبيولوجية.[1]

8-3-2 **نظرية ميرتون** (1938):

وسع ميرتون سنة 1938 في نظرية "النوميا" الدوركيمية وركز اهتمامه على إبراز الانفصال بين الأهداف والوسائل المشروعة لبلوغ تلك الأهداف. أشار مرتون إلى وجود توافق بين الأهداف والوسائل في حالة الأنوميا.

ميّز "ميرتون" بين التصورين النفسي والاجتماعي للآنوميا، فالتصور النفسي يشير إلى خصائص الأفراد، أما التصور الاجتماعي فيشير إلى خصائص البنية الاجتماعية والثقافية. ويرى "ميرتون" أن بعض البنيات الاجتماعية تمارس ضغطا محددا على أشخاص معنيين ليكونوا غير ممتثلين للمجتمع. كما ينظم جزء من البنية الثقافية وينظم

---

(1) مصلح الصالح، مرجع سابق، ص. 47.

الأساليب المقبولة لبلوغ الأهداف. الانحراف هو علامة على الانفصال بين الطموحات المقررة ثقافيا والطرق المنظمة اجتماعيا لتحقيق هذه الطموحات.[1]

الأنوميا عند ميرتون هي إذن الهيار في البنية الثقافية نتيجة انفصال حاد بين المعايير والأهداف الثقافية من جهة وقدرات الأفراد على تقبل هذه المعايير والأهداف.[2]

رأى ميرتون أن هناك تناقض بين ما تتبناه البنية الثقافية كصورة للنجاح والوسائل التي توفرها البنية الاجتماعية لمختلف الطبقات الاجتماعية لتحقيق ذلك النجاح.

عن هذا التناقض هو تعبير عن توزيع فارقي لإمكانات بلوغ المسارات الموصلة إلى النجاح الاجتماعي. لا يتمكن بعض الأفراد من الوصول إلى الأهداف المقررة من طرف الثقافة (النجاح الاجتماعي فيحبطون وينسبون (يرجعون) مصيرهم إلى سوء الحظ، بمعنى أن هؤلاء الأشخاص يعتقدون أنه لابد من توفر الحظ أكثر من الاستحقاق. فيفقد هؤلاء المعنى والمعايير (أن مجتمع محكوم بالعشوائية لا يتوفر على أي معيار). وهكذا يفسر الفقراء (المساكين) وضعهم بالعشوائية، وبالتالي لا يلتحمون (ينخرطون) مع القيم التي تسيّر المجتمع.[3]

لقد اعترض ر. دوبن (R. Dubin) على نظرية ميرتون، فحسبه الاستجابات التكيفية للفرد لا تكون ضارة دائما للمجتمع. فالفرد في استجابته يملك أيضا جوهرا قيميا يمكنه من التأثير إيجابيا في المجتمع. إن السلوك الانحرافي ليس بالضرورة اختلالا وظيفيا في المجتمع[4]. لم تفسر نظرية ميرتون كل أنواع الانحراف، كما لم تفسر لماذا لا تستعمل أغلبية الأفراد المحرومين الوسائل الانحرافية واللامشروعة للحصول على السلع المرغوبة، لم تفسر هذه النظرية وجود الانحراف في الطبقتين الوسطى والعليا.

صنف ميرتون الانحراف على خمس فئات فقط ليس كاملا لأنه احتماليا يوجد أكثر من عشر فئات. لم تثبت نظرية ميرتون في الميدان خاصة المسلمة القائلة بأن الأشخاص

(1) نفس المرجع، ص ص. 52-54.
(2) نفس المرجع، ص. 58.
(3) Michel Born, op.cit, P. 43
(4) مصلح الصالح، مرجع سابق، ص. 31.

من ذوي المكانة عندما يطمحون إلى أهداف الطبقة الوسطى ولكنهم يحرمون الفرصة للوصول إليها يتجهون لاكتساب اتجاهات انحرافية.[1]

8-3-3 نظرية ت. بارسونز:

يفسر بارسونز "الأنوميا" على أنها انهيار كامل للنظام المعياري، و"الأنوميا" هي نقيض "النظامية الكاملة". وقد توسع بارسونز أكثر في "الأنوميا"، حيث دمجها في نظريته حول "التفاعل الاجتماعي" حيث أصبحت علاقة الانحراف بالامتثال جزءا رئيسيا من نظريته العامة في الفعل الاجتماعي[2]. أشار بارسونز إلى عدة أشكال من التوتر الأنومي كذلك الذي يظهر عند الشخص غير القادر على تكوين علاقات موضوعية مقبولة نظاميا (العلاقات مع الجنس الآخر)، أو عندما يفشل الشخص في التوفيق بين توقعاته من نفسه وتوقعات الآخرين منه.[3]

يلعب الانحراف دورا هاما في نظرية بارسونز حول مصدر التغير في النسق الاجتماعي. لقد كانت فكرة "الامتثالية" هي القاعدة الأساسية التي انطلقت منها نظرية بارسونز في الانحراف (أنظر الجدول 18). تقوم نظرية بارسونز على ثلاثة نقاط محورية يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- مصادر الانحراف:

ويمكن بدورها تلخيصها في ثلاثة عناصر هي:

- **نمط التفاعل الاجتماعي:** يرى بارسونز أن الانحراف هو اضطراب في توازن نسق التفاعل. إن دافعية الفرد نحو السلوك الانفعالي هي ناتجة عن عمليات التفاعل الاجتماعي التي وجدت في الماضي بينه وبين الآخرين. إن اضطراب نسق التفاعل يؤدي إلى إحباط نسق توقعات الأنا نحو الآخر، مما يخلق مشكلة "التوافق" للأنا. إن توقعات الأنا في نسق التفاعل تمثل جزءا من النسق الخاص بالحاجات التي تمارس ضغطها عليه بغرض الإشباع. إن هذه التوقعات هي توقعات منظمة بحيث تنطوي على صلة بـ "الآخر" كموضوع مستهدف، إن نموذج القيمة الذي يحكم العلاقة يصبح مستدمجا

---

(1) نفس المرجع، ص. 71.

(2) نفس المرجع، ص. 31.

(3) نفس المرجع، ص. 32.

لدرجة أن التعدي على حدوده يمثل إحباطا مباشرا لبعض الحاجات عند الأنا. ولكي يحل الأنا هذه المشكلة يحاول إعادة بناء التوازن بواسطة توافقه مع الموضوعات الاجتماعية والنماذج المعيارية، ولا مفر من أن يكون للأنا فعل ضد الإحباط الذي سببه له الآخر ويتمثل رد الفعل هذا في العدوان. توجد عند الأنا في آن واحد حاجة لحب الآخر وحاجة للعدوان عليه مما يولد عنده تناقضا وجدانيا.

ويقترح بارسونز بديلين لمعالجة التوتر داخل هذه البنية الدافعية المتناقضة: البديل الأول هو كبت أحد طرفي بنية التناقض الوجداني فإذا كبت الجانب السلبي (العدوانية) سيستمر الأنا في الاتصال بالآخر والامتثال للنموذج المعياري القائم، وإذا كبت الجانب الإيجابي (الحب) فسوف يميل الأنا إلى التخلي عن ارتباطه بالآخر ورفض الامتثال للنموذج المعياري.[1]

وأما البديل الثاني فيتمثل في محاولة الأنا إشباع كلا طرفي التناقض الوجداني ولا يحصل هذا الإشباع في حالة الأنساق التفاعلية المعقدة جدا، وهذا البديل الثاني له أهمية خاصة في مناقشة البنية الاجتماعية للانحراف. ومن هنا يرى بارسونز أن الانحراف ناتج عن التفاعل بين التناقضات الوجدانية في النسق الدافعي للأنا والآخر. ويتمثل مصدر الانحراف في التفاعل بين التناقضات الوجدانية القائمة في دوافع المشتركين فيه.

لقد سمى بارسونز المكون السلبي للبنية الدافعية بـ "الميل الاغترابي إلى الحاجة"، وسمى المكون الإيجابي بـ "الميل الامتثالي إلى الحاجة"، ويعتبر "الاغتراب" جزءا من البنية الدافعية للتناقض الوجداني. أما "الامتثال" فيس كذلك لأنه يعبر عن الحالة المتوازنة لنسق التفاعل، وعندما يسيطر المكون الامتثالي على المكون الاغترابي تسمى هذه الحالة بـ "الامتثال القهري"، وعندما يسيطر المكوّن الاغترابي على المكون الامتثال تسمى الحالة "الاغتراب القهري".[2]

- **النشاط والسكون:** يشير بارسونز إلى مفهوم "النشاط"، ويقصد به دور الفاعل في عملية التفاعل، حيث يكون أكثر مبادرة وضبطا لهذه العملية مما يتم طلبه توقعات

---

(1) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص ص. 79-109.

(2) نفس المرجع، ص. 84.

الدور، أما مفهوم "السكونية" فيعني توجه نحو اتّخاذ مبادرة أقل مما تتطلبه توقعات الدور وترك "الآخر" يضبط الموقف، ويضبط ذاته بدرجة أكبر مما تتطلبه هذه التوقعات.

صنف بارسونز النموذجين "الامتثالي" و"الاغتراب" طبقا لما إذا كان الاتجاه نشيطا أو ساكنا فتوصل إلى أربعة نماذج سلوكية انحرافية هي:

- **الاتجاه في الأداء القهري:** يرتبط فيه "الامتثال" بـ "النشاط".
- **الخضوع القهري لتوقعات المكانة:** يرتبط فيه "الامتثال" بـ "السكون".
- **التمردية:** يرتبط فيه "الاغتراب" بـ "النشاط".
- **الارتدادية:** يرتبط فيه "الاغتراب" بـ "السكون".[1]

* **التركيز على الآخر والتركيز على المعيار:** لقد أجرى بارسونز تمايزا بين التركيز على "الآخر" كشخص بمعنى كموضوع اجتماعي، والتركيز على النموذج المعياري الذي يدعم التفاعل.

لقد توصل بارسونز إلى ثمانية نماذج للانحراف انطلاقا من الأبعاد الثلاث التالية:

- الميل الاغترابي في مقابل الميل الامتثالي.
- النشاط في مقابل السكون.
- التركيز على الشخص في مقابل التركيز على المعيار.

ويمكن تلخيص هذه النماذج الثمانية فيما يلي:

- **السيطرة:** يسيطر "الامتثال" و"النشاط" و"التركيز على الآخر". يسعى الأنا إلى وضع الآخر في وضع يكون في المستحيل عليه أن يفعل شيئا آخر غير إنجاز توقعات الأنا.
- **الخضوع:** يسيطر "الامتثال" و"التركيز على الآخر" و"السكون". هنا يضطر الأنا على الخضوع إلى كل رغبة يبديها الآخر.
- **العدوانية.**

(1) نفس المرجع، ص. 85.

– الجدول (18) نماذج السلوكات الانحرافية عند بارسونز ومقابلاتها عند مرتون

النموذج السلوكي الانحرافي حسب ت. بارسونز	الامتثال	الاغتراب	النشاط	السكون	مقابله عند ميرتون
1– الاتجاه نحو الأداء القهري	+		+		نموذج التجديد
2– الخضوع القهري لتوقعات المكانة.	+			+	نموذج التعلق بالشعائر أو المبالغة في أدائها.
3– التمردية.		+	+		نموذج التمرد
4– الارتدادية.		+			نموذج الانطواء

– **العدواني:** يسود "الاغتراب" و"النشاط و"أقل اهتمام بملاءمة اتجاه الآخر".

– **الاستقلال القهري:** يسود "الاغتراب" و"السكون" و"عدم الميل للعدوان".

– **الفرض القهري المعيار:** يسود "الامتثال" و"النشاط" و"التركيز على لمعيار".

– **التعلق الكمالي بالطقوس:** يسود "الامتثال" و"السكون" و"التركيز على المعيار".

– **الفساد:** يسود "الاغتراب" و"النشاط" و"اعتداء على المعايير والقواعد والقوانين".

– **الهروب:** يسود"الاغتراب" و"السكون" و"تفادي مواقف لتوقعات وجزاءات معينة".

ويلاحظ أن تضيف بارسونز اعتمد على 3 أبعاد في حين تضبف ميرتون اعتمد على بعدين فقط.[1] (انظر الجدول 18)

ب- ميكانيزم ضبط ووقف الانحراف:

اشار بارسونز إلى وجود علاقة بين "التنشئة الاجتماعية" و"الضبط الاجتماعي"[2]، فمظاهر الضبط الاجتماعي الوقائية تتكون من العمليات التي تعلم الفرد ألا ينخرط في الانحراف أو يتورط فيه، وتعلمه أن لا يفعل أفعالا معينة أكثر مما تعلمه القيام بأفعال معينة. أما مظاهر إعادة التوازن فتتمثل في عدم تعليمه المظاهر الاغترابية في البنية الدافعية. أن كلا "التنشئة الاجتماعية" و"الضبط الاجتماعي" تحتويان على عمليات

(1) نفس المرجع، ص. 87.

(2) نفس المرجع، ص. 94.

للتكيف مع التوترات. لقد اهتمت نظرية بارسونز بمظاهر نسق الضبط الاجتماعي الأكثر كمونا وهي ثلاثة عناصر أساسية: الإسناد والتسامح والتشدد.

ويقصد بعنصر "الإسناد" استمرار الأنا في علاقة تضامن مع الآخر، أي قدرته على الاحتفاظ بالعلاقة معه ووقايتها من التوتر وكمثال على الإسناد نجد اتجاهات الحب عند الأم في المراحل الحرجة من التنشئة الاجتماعية وقيام المعالج بمعاونة المريض وتفهمه، غير أن هذا الإسناد لا يجب أن يكون مطلقا وإلا تحول إلى شبه مكافأة للمنحرفين.

أما عنصر "التسامح" فيعني التسامح في نسق النموذج الذي انحرف عنه الأنا، فلابد أن نتوقع دائما أن يتعرضون لضغوط وتوترات سينحرفون بطرق معينة. وأخيرا عنصر "التشدد" ويعني تضييق حدود العلاقة، أو جعل الارتباط "جزئيا" وكمثال على هذا رفض "الآخر" تحقيق بعض التوقعات التي طورها "الأنا" أو شكلها تحت ضغط قلقه، أو خياله، أو عدوانيته أو رغبته في الدفاع عن ذاته.

واهتم بارسونز أيضا بميكانيزمات العزل ودورها في منع عوامل الصراع الكامنة في الثقافة والبنية الاجتماعية. رأى بارسونز أن هناك 3 ميكانيزمات للعزل هي: ميكانيزم المأسسة، وميكانيزم مكافحة التوتر، وأخيرا ميكانيزم البراعة.

و"المأسسة" هي عملية تتمثل إحدى وظائفها في أنها تساعد على ترتيب الأنشطة والعلاقات حتى تشكل نسقا منظما يهدف على تخفيض الصراع على المستوى الاجتماعي.

أما ميكانيزم "مكافحة التوتر" فيشتمل على ظواهر تساعد في التغلب على التوترات التي يتعرض لها الأشخاص في مناسبات معينة، ومن وسائل مكافحة التوتر نجد "الشعائر" و"النظام الثانوي" وهذا الأخير هو عبارة عن مؤسسة تتميز بمظهرها المتسامح وتعد بمثابة صمام أمن للنسق الاجتماعي (مثل ثقافة الشباب). أما ميكانيزم البراعة فيتمثل في تجنب التعبير عن بعض المشاعر أو طرح بعض التساؤلات التي تعرض نسق العلاقة للتصدع إذا طرحت بصورة مباشرة.

الجدول (19) نماذج الانحراف حسب بارسونز

النموذج الانحرافي	الامتثال	الاغتراب	النشاط	السكون	التركيز على الآخر	التركيز على المعيار
1- السيطرة	+		+		+	
2- الخضوع	+			+	+	
3- العدوانية		+	+		+	
4- الاستقلالية القهرية				+	+	
5- الفرض القهري للمعيار	+		+			+
6- التعلق الكمالي بالطقوس	+			+		+
7- الفساد			+			+
8- الهروب		+		+		+

ج- الانحراف والتغير الاجتماعي:

إن ميولات السلوك الانحرافي التي لم تصحح بواسطة ميكانيزمات الضبط تعد إحدى المصادر الرئيسية لتغير بنية النسق الاجتماعي.[1]

8-3-4 نظرية كلووارد في الانحراف: (Richard A. Cloward)

أضاف "كلووارد" مفهوم آخر في نظرية "الأنوميا" وهو مفهوم الفروق في الوصول إلى الأهداف عن طريق الوسائل اللامشروعة، لقد أشار "كلووارد" إلى أن هناك اختلافات في فرص الوصول على الوسائل اللامشروعة، (وهذا التفاوت في الفرص يلعب دور كبير في توزيع الاستجابات الانحرافية).[2] لقد حاول "كلووارد" و"أوهلن" (R.A. Cloward et Llyad Ohlin) (إعادة صياغة نظرية ميرتون في تفسير

(1) نفس المرجع، ص. 98.

(2) مصلح الصالح، مرجع سابق، ص. 30.

الثقافات الفرعية المنحرفة، وحسبهما تنشأ هذه الثقافات المنحرفة لما يمنع الأفـراد مـن تحقيق أهدافهم بالوسائل المشروعة فيحبطون ثم ينحرفون).[1]

5-3-8 نظرية الوصم:

"الوصم"[*] هي العملية التي تنسب الأخطاء، والآثام الدالة على الانحطاط الخلقي إلى أشخاص في المجتمع.[2]

ويعد إ. جوفمان (E.Goffman) أول من عرض هذه النظرية من خـلال كتابـه حول الوصمة[**]، بيد أننا لا ننسى أن جورج هربرت ميد في كتابه حول سيكولوجية العقوبة القضائية[***] (1928) قام بتحديد معالم نظرية الوسم الجنائي حيث ذهـب إلى أن العقوبات الصارمة المسلطة على المنحرفين والمجرمين تتعارض مع مبدأ إعادة إدمـاج المنحرف، وهذه العقوبات قد تؤدي على تدمير الاتصال بين المنحرفين وبين المجتمع، مما يولد الكره والعدوانية عند المنحرفين، وانتهى ميد إلى أن نظام العقوبات السائد فشل في ردع المنحرفين وساهم في الإبقاء على "طبقة إجرامية".[3]

إن نظرية الوسم كما عرضها جوفمان لها ثلاثة أبعاد هي:

- **المنحرف الموصوم:** الشخص المنحرف هو شخص مصاب بوصمة اجتماعيـة، أو أنه يتميز باختلاف غير مرغوب فيه يحرمه من التقبل الاجتماعي أو تأييد المجتمع لـه المنحرف مختلف جسميا أو نفسيا أو اجتماعيا.
- **المركب منحرف-سوي-:** الموصوم والسوي ليسا شخصين واقعـيين وإنمـا همـا منظوران مختلفان.
- تختلف طبيعة العمليات الانحرافية ومعناها نظرا لتباين حجم الجماعات.[4]

---

(1) نفس المرجع، ص. 30.

(*)الوصم: ويقال أيضا "الوسم".

(2) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص. 136.

(**) Erving Goffman, Stigma, Notes on themanagement of spoiled identity. 1963 (New York).

(***) G. H. Mead, Psychologie of punitive justice, 1928.

(3) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص. 136.

(4) نفس المرجع، ص. 144.

ومن جهته أشار "نوال مايو" (Noel Mailloux) إلى الوصم الاجتماعي الذي يتعرض له المنحرف مما يجبره على تقمص الصورة السيئة التي وصم بها. إن المجتمع مسؤول عن ظهور الانحراف، فالانحراف ليس مشكلة فردية يتحمل مسؤوليتها المنحرف وحده بل هي مسؤولية الأسرة والمجتمع أيضا.[1]

8-3-6 الثقافة الفرعية والانحراف:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الانحرافي يتحدد بواسطة نسق فرعي من المعارف والمعتقدات والاتجاهات التي تجعل أشكال معينة من الانحراف مسموح بها أو ممكنة أو منصوح لها في ظروف ومواقف معينة. يرجع الانحراف إلى الارتباط بأشخاص منحرفين والاتصال بمحيط ثقافي يتميز بقيمه الانحرافية والإجرامية.[2]

8-4 النظرية البيولوجية:

تعطي أهمية للعامل الوراثي والعائلي للانحراف. فهناك بعض العلماء من يربط الانحراف بوجود صيغي جنسي ذكري زائد عن الرجل فيكون (xyy) بدل (XY). وهناك ممن يعطي أهمية لسوابق الانحراف والإجرام في أسرة وأسلاف الفرد فيرسم شجرته لعائلية ليستنتج أن المجرم له أجداد مجرمين مثله إن لم يكونوا أخطر.

لقد أجرى الباحث "والتر" (Walter) بدراسة على حوالي 3000 فرد من أسرة "ماكس جوكس" (Max Jukes)، وهو خارج عن القانون، وتوصل إلى أن حوالي 34% (≈ 1020) منهم كانوا يحترفون السرقة والنهب والسطو والدعارة، [12,2% منهم متسولا (366)، و5,7% مجرما (171)، و 9,4% سكيرا (282)، و9,2% مومسا (277)].

وهناك من العلماء من يربط بين الانحراف وبين الانحراف وبين التخلف العقلي (نقص الذكاء) وبعض الأمراض العصبية والخلطية (أمراض الغدد الصماء). وهناك من يربط بين الانحراف وبين شكل الجمجمة ومورفولوجية (بنية) الجسم والرأس (خاصة الوجه).

---

(1) جليل وديع، مرجع سابق، ص. 68.

(2) سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص ص. 120، 125.

نقد: انتقدت هذه النظرية كثيرا من طرف العلماء فحسبهم أن البيئة المحيطة هي المريضة ولا دخل للوراثة ولا شكل الجسم في الانحراف إلا بنسبة ضئيلة جدا.(1)

خلاصة:

درس العلماء أهم العوامل المتسببة في الانحراف والإجرام وتوصلوا على أربعة عوامل كبيرة هي كالتالي:

- **العوامل البيئية:** الوضع الاجتماعي، الدور، االمكانة.
- **تأثير الجماعة او العصابة.**
- **التأثيرات المؤسساتية.**
- **البنية الاسرية:** خاصة نقص السلطة الوالدية خاصة الأبوية وبعض أنماط فقدان أو تخلي الأولياء عن الطفل.(2)

تهيئ بعض المجتمعات وبعض الميكانيزمات المجتمعية لانحراف واسع الانتشار وانحراف منتظم عند جماعة أو مجموعة من الأفراد.

لقد أظهرت الدراسات الاجتماعية أن نسبة الانحراف تتزايد في المجتمع لما تنتشر فيه ثلاثة عوامل هي:الأنوميا،فقدان التنظيم الاجتماعي والتمدن.(3)

---

(1) جليل وديع، مرجع سابق، ص. 63.

(2) Daniel Marcelli, Alain Braconnier, Adolescence et psychologie. 5ème éd., paris : Masson, 2000, P. 460.

(3) Michel Born, op.cit, P. 41.

الفصل السابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1 اهداف الدراسة الاستطلاعية:

- استغلال الاحتكاك والتفاعل المباشر مع الأفراد لتحسين وإثراء الجانب النظري واختيار الأدوات والفرضيات.
- تحديد الوقت الذي تستغرقه الدراسة (تطبيق كل الاختبارات والاستبيانات).
- اكتشاف الأخطاء والنقائص التي احتوتها أدوات البحث.
- معرفة الصعوبات التي وجدها أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في فهم تعليمات وسيرورات الاختبارات.
- استلهام أفكار أخرى عن موضوع البحث.

1-2 اهمية الدراسة الاستطلاعية:

- تكمّل الجانب النظري والجانب التطبيقي وخاصة التحليل العام.
- تمكن من الاحتكاك والاطلاع على معومات أخرى في الموضوع غفل عنها الباحث أو أهملها أو قلّل من قيمتها.

1-3 حدود الدراسة:

تمت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة بين 6 ماي 2007 و 16 ماي 2007.

ولقد أجريت بعدة أماكن حرة عمومية (كالجامعة، والأحياء). وتكونت عينة الدراسة من 315 فرد، من الجنسين، وزعوا على ست مجموعات، وطبق على كل مجموعة واحدة من الأدوات المستعملة في هذه الدراسة الاستطلاعية (أنظر الجدول -20-).

1-4 أدوات دراسة التصورات الاجتماعية:

هناك عدة طرق لدراسة التصورات الاجتماعية منها:

1-4-1 الاختبارات الارتباطية (Tests associatifs) :

تعد الاختبارات الارتباطية أدوات هامة لدراسة التصـورات الاجتماعيـة بكيفيـة اقتصادية (زمنيا وأداتيا)[1]، وتقوم هذه الاختبارات على مبدأ "التـداعي بالكلمـات" (Association de mots).

أن التراث النفسي ثري بالمقاربات النفسية التي اعتمدت على هـذا النـوع مـن الاختبارات منها: سيجموند فرويد (S.Freud) الذي استعمل تقنية التـداعي الحـر (Association libre) في علاجه الموسوم بـ "التحليل النفسي (Psychanalyse)"، وكذلك كارل جوستاف يونج (K-G. Jung) الذي صمم اختبار "تداعي الكلمات" (Association des mots).

استعمل س. فرويد في علاجه لمرضاه، بين الفترة الممتدة بين 1892 و1895، الطريقة التنفيسية (Méthode cathartique) التي كانت تستعمل مـن طـرف الأطبـاء الفرنسيين في مدرسة "سالبتريار" بباريس (شـاركو Charcot)، ومدرسـة "نانسـي (برنهايم Bernheim، وليبولت Liébanlt)، وكلمة "تنفيس" (Catharsis) جاءت من اليونانية وتعـني "تكفـير" (Purgation) و"تطهـير" (Purification)، أمـا إصطلاحيا فالطريقة التنفيسية هي وسيلة مباشرة نسبيا لإعادة إلى شعور المريض العصابي التصورات التي لها علاقة بمعاناته. لقد وضع س. فرويد فرضية مفادها أن الوجـدانات (Affects) المرتبطة بالذكريات الصـدمية (Souvenirs traumatiques) تبقـى محبوسة في اللاشعور، وتتبدن (Somatiser) في شكل أعراض هستيرية وتصورات.

تساعد الإيحاءات(*) (Suggestions) والاستعمالات اللفظية والجسـدية (وضـع اليدين على جبهة المريض) المستخدمة في العلاجات التنفيسية على التفريـغ الانفعـالي (Décharge émotionnelle) لهذه البقايا الذاكرية (Traces mnésiques) والصور المرتبطة بها، وفي مرحلة ثانية تمكن المريض من الاستذكار (Remémoration) والتعبير بواسطة اللغة عما ولد لديه الصدمات وسبب له المعاناة النفسية.

---

(1) J-M. Seca, Les représentations sociales. Paris, Armand Colin-Vuef, 2001, p. 98.

(*) الإيحاء (Suggestion): ميكانيزم مركزي في العلاج بواسطة التنويم (Hypnose).

ترجع "الدرما النفسية" (Psychodrame) والتحليل بواسطة الأدوية النفسية أو التحليل الدوائي إلى لحظات تنفيسية ذات وطأة كبيرة نسبيا[1]، لقد صادف المعالجون المستعملون للتنويم (Hypnose) مشاكل عديدة مع المرضى؛ ففي بعض الحيان يستفيق المريض بعد جلسة التنويم في حالة نفسية ومعاناة شديدة قد تجعل منه عنيفا مع معالجه.

لقد تخلى فرويد فيما بعد عن طريقة التنويم القائمة على التنفيس والإيحاء، واتجه إلى طريقة التداعي الحر حيث وثق هذه المرة في الوسيط اللغوي (Médium du langage) لاستجلاب ذكريات مرضاه، في تقنية التداعي الحر تعطى كل الحرية للمريض في التعبير عن كل أفكاره في اللحظة التي تخطر له على باله، بدون تضييق، ولا انتقاء، ولا رقابة (Censure) على الشكل أو المضمون.

إن سرد الحلم، أو الهفوة[*] (Lapsus)، أو أي موقف في الحياة اليومية قد يكون شكل مثير لسلسلة ترابطية وتصورات منبعثة من اللاشعور، وهي تشبه "الخيالات" (Fantaisies)، و"الهوامات" (Fantasmes)، و"الانطباعات" (Imagos) و"التكثيفات" (Condensations)و"التصويرات" (Figurations)، و"التحويلات" (Déplacements)، و"التصميمات الثانوية" (Elaborations secondaires).[**]

---

(1)Ibid, p. 99.

(*) يقال: زلة اللسان (Lapsus linguae) وهفوة القلم (Lapsus calami).

(**)الخيالات (Fantaisies):القدرة على تصور بعدي (Ultérieurement) لمواضيع خارجية (Barquin).

– الهوامات (Fantasmes): تصور أو سيناريو خيالي، شعوري، قبشعوري أو لاشعوري، يستلزم (Implique) شخص أو أكثر ويضع رغبة (désir) في مشهد مقنع نسبيا.

– انطباعة (Imago): صورة ذهنية مثالية يكونها الشخص عن أعضاء أسرته أو عن نفسه (المنهل).

– تكثيف (Condensation): ميكانيزم من خلاله يقوم تصور لاشعوري معين بتركيز عناصر سلسلة من تصورات أخرى.

– تصوير (Figuration): مظهر من مظاهر التصور، يسمح بتطوير معرفة عن حالة المواضيع المراد معرفتها (Brin).

– تحويل (Déplacement): انفصال جزء من الوجدانات عن تصور لاشعوري وارتباطه بتصور آخر لا تربطه بالتصور الأول سوى روابط ضعيفة أو منعدمة.

– تصميم ثانوي (Elaboration secondaire): تنظيم عناصر علم أو تفكير في كل منتظم ومرتب قبل الظهور في الشعور حتى تجعله قابل للفهم (Intelligibilité).

وسيتفاعل المريض والمعالج من خـــلال تلـــك العلامـــات (Signes) والأشـــكال (Figures) المتلبسة (Travestés).

لقد اهتم العلماء بمختلف مشاربهم بالاختبارات الارتباطية أو اختبارات الارتباطات اللفظية مثل الإرتباطيون (Associationnistes) والسلوكيون (Béhavioristes).

1-4-2 مبادئ الاختبارات الترابطية:

تقوم هذه الاختبارات على مبدأ عام يتمثل في إيجاد رابط بـــين المحـــرِض والمحـــرَض (Inducteur et Induit).

يكون المحرض (Inducteur)، المسمى أيضـــا مـــثير (Stimulus)، في الغالـــب مصطلح (Terme) أو سنتاغم (Syntagme)، وقد يكون "صورة" (Image).[1]

1-4-3 أسس الاختبارات الارتباطية:

تقوم هذه الاخبارات[2] على فرضية عـــن وجـــود روابـــط (علاقـــات) دلاليـــة (Semantiques)، ومفرداتيـــة (Lexicaux)، وترادفيـــة (Synonymiques)، ومرجعيـــــة (Référentiels)، وتماثليـــــة (Analogiques)، وتصـــــنيفية (Taxinomiques) ورمزية (Symbolique) بين الكلمات والتصورات.

يبدأ هذا النوع من الاختبارات بسؤال يقترح فيه على الشخص قول (أو كتابـــة)، بدون تفكير لمدة طويلة، كل الكلمات، التسميات (Designations) أو العبارات أو الأوصاف التي تتبادر إلى ذهنة أمام مصطلح مثير أو محرّض.

وتعتبر الترابطات الناتجة أو المصطلحات المحرّضـــة (Termes induits). تلقائيـــة وعفوية وتصدر بصورة استجابية (Elaborés réactivement)، وتكتســـي هـــذه الترابطات بعدا إسقاطيا لأن الكلمة المثيرة (Mot stimulateur) ليســـت جملـــة أو سؤال محدد، ويمكن لكل واحد أن يفسرها حسب إطار تفكيره الخاص به. يتراوح عدد الكلمات المتداعى بها في العموم بين 3 و6 كلمات، ويذهب بعض المختصين إلى طلـــب

---

(1) C. Flament, M-L. Rouquette, Anatomie des idées ordinaires. Paris: Armand Colin – Vuef, 2003, p. 58.
(2) J-M. Seca, op.cit, p. 99.

عدد معين من التداعيات (الترابطات)، والبعض الآخر يطلب عدد أكبر، والبعض لا يحدد عدد الكلمات التي يجب التداعي بها.

1-4-4 تعليمة الاختبارات الترابطية:

تتمثل التعليمة النموذجية في طلب من الأشخاص أن يعطوا، لفظيا أو كتابيا، الكلمة أو الكلمات التي تتبادر مباشرة إلى ذهنهم لما تقدم لهم، لفظيا أو كتابيا، الكلمة المثيرة (المحرضة) وتسمى الكلمات التي يقدمونها "الكلمات المحرّضة" (Mots induits) أو "الاستجابات" (Réponses).[1]

1-4-5 مزايا الاختبارات الارتباطية:

استعمال هذه التقنية سهل ويسمح بالحصول على قائمة من الكلمات التي تعد النسق التصنيفي لتصور معين (Système catégoriel d'une représentation).

1-4-6 غايات وأهداف الاختبارات الاتباطية:

إن تحليل النتائج يهدف إلى معرفة أكثر لطبيعة وبنية الترابطات بواسطة:

(أ) **مقاربة دلالية** (Approche semantique): تركيب الدلالات التي تحملها المصطلحات المتداعى بها، وتشفير المترادفات (Synonymes)، والمتضادات (Antonymes)، والاستعارات (Métaphores) والدلالات (Connotations).

(ب) **مقاربة مضمونية** (Approche thématique): تكوين مجموعات تصنيفية تسمح بتصنيف المصطلحات المتداعى بها وفق المضامين والمضامين الفرعية (Sous-thème)، وحساب تواترها وتساوقها (Cooccurrence)، وتشتتها (Dispersion)، وعلاقة التقابل (Opposition) أو الربط (Conjonction).

(ج) **مقاربة مفرداتية** (Approche lexicale): النسبة أفعال/صفات، والمصطلحات الأكثر شيوعا، والسيولة اللفظية (Fluidite verbale)، ونسبة عدد المصطلحات المختلفة مع العدد الإجمالي للمصطلحات المتداعى بها.[2]

---

(1) C. Flament, M-L. Rouquette, op.cit, p. 59.
(2) Ibid, p. 100.

1-4-7 انواع الاختبارات الترابطية:

يذكر ف. جودلي (F. Jodelet, 1965) أربعة أنواع قاعدية ناتجة عن تقاطع محكين ثنائيين (Deux critères binaires):

أ- **محك العدد** (Critère de nombre):

هنا قد يطلب من الشخص، في التعليمة، إعطاء إجابة واحدة أو عدة أجوبة، لهذا نتكلم هنا عن نوعين من التداعي (Association):

- **التداعي البسيط** (Association simple): نحصل في هذه الحالة على عدد من إجابات يساوي عدد الأشخاص، لأننا نطلب من كل شخص أن يعطينا إجابة واحدة.

- **التداعي المتعدد** (Association multiple)، أو أحيانا "التداعي المستمر" (Association continue)، في هذه الحالة يحدد عدد الإجابات المطلوبة من الشخص، حيث نتمكن من إحداث انسجام في إجابات المجموعة كلها من الأشخاص، وقد يحدد هذا العدد قبليا أو بعديا، ففي التحديد القبلي يطلب من الشخص غالبا إعطاء 3 أو 5 إجابات، أما في التحديد البعدي فنختار نحن العدد "ن" المشترك في إجابات الأشخاص (أي يكون كل واحد من الأفراد أجاب على الأقل "ن" إجابة فما فوق).[1]

ب- **محك الإلزام** (Critère de contrainte):

هنا قد يوجد أو لا يوجد في التعليمة إلزام (Contrainte) يشرطه الفاحص على نوع الإجابات. وقد يكون الإلزام هنا ذو طابع نحوي (يطلب أن تكون التداعيات "صفات" (Adjectifs)، أو أفعال (Verbes)، أو أسماء (Noms).

وقد يكون الإلزام ذو طابع دلالي: "أجب بكلمات لها معنى مضاد" أو "أجب بكلمة تدل على شعور أو انفعال".

وقد يكون الإلزام ذو طابع استبدالي (Substitution) أو حذفي (Imputation) مثل "أجب كما تتوقع أن يجيب هذا أو ذاك الصنف من الأشخاص". عندما لا يكون

---

(1) Ibid, p. 59.

هناك إلزام ظاهر في التعليمة نتحدث عن تـداعي حـر (Association libre)، وفي حالات وجود الإلزام في التعليمة نتحدث عـن "تـداعي ضـيق" (Association restreinte).

إذن توجد عندنا اربع انواع تقنيات ارتباطية قاعدية:

النوع 1* تداعي حر بسيط (Association libre simple): استجابة واحـدة، بدون إلزام.

النوع 2* تداعي حر مستمر (Association libre continuée): عدة إجابـات وبدون إلزام.

النوع 3* تداعي ضيق بسيط (Association restreinte simple): إجابـة واحدة مع إلزام.

النوع 4* تداعي ضيق مستمر (Association restreinte continuée): عدة إجابات مع إلزام.[1]

ومن بين هذه الأنواع الأربعـة نجـد النـوع الثـاني: "تـداعي حـر مسـتمر" (Association libre continuée) هو الأكثر شيوعا واسـتعمالا عنـد دراسـة التصورات الاجتماعية، فهذا النوع الثاني يلعب دور أساسي، في مختلف الطرق، لمعْلَمـة النواة المركزية.[2]

إلى جانب هذه الأنواع الأربعة توجد إجراءات أخرى نادرا ما نصادفها في دراسـة التصورات الاجتماعية، لكن بإمكانها أن تكون نافعة لأهداف معينة في البحوث.

ويمكن ذكر 3 أنواع من هذه الإجراءات وهي:

أ- التداعي الإجباري (Association forcée):

في هذه الطريقة تقدم للشخص مجموعة من المصطلحات، مثلا 12 مصطلح، ويطلب منه أن يختار إجابته أو إجاباته من ضمن هذه المجموعة.

---

(1) Ibid, pp. 59, 60.
(2) Ibid, p. 59.

وتفيد هذه التقنية في ضبط دقيق لمجموعة الإجابات الممكنة، سواء على صعيد العدد أو المضمون.

وفي هذه الطريقة يمكن الاهتمام بتوزيع الاختيارات وبالأخص هرمية التواتر (Hiérarchie de fréquence)، ومن هذا الجانب تعد هذه التقنية جيدة لإظهار الانتظام القولبي (Régularité stéréotypique) أو الانتظام النموذجي (Régularité prototypique)، غير أن الاستعمال المسبق لمجموعة الإجابات قد يعرض النتائج للخطأ سواء بالاستقراء[*] (Induction) (حيث أن وجود بعض المصطلحات قد يؤدي إجراء استقراء بمعنى أنه انطلاقا من مصطلح موجود تبرز التداعيات) أو بالحذف (Elision) (بسبب غياب بعض المصطلحات).[1]

ولتفادي هذا النقص أو الخطأ يستحسن قبل وضع قائمة من المصطلحات إجراء محاولات أولى (استبيان أولي) ومقالات حتى يتمكن الباحث من جمع العدد الكافي والمتكامل من المصطلحات.

ب- التداعي بالجمل (Association en phrase):

في هذه التقنية تقدم للشخص جملة تحتوي على فراغ، ويطلب منه أن يملأ هذا الفراغ، سواء بحرية (يختار هو الكلمة الناقصة) أو تقدم له قائمة معدة سلفا يختار منها الكلمة التي يملأ بها فراغ الجملته.

وفي الواقع هذه التقنية هي تقنية استعمال السياق (Manipulation du contexte)، ويمكن أن نعتبرها شكل من التداعي الضيق.[2]

ج- التداعي المتسلسل (Association en chaîne):

التداعي هنا هو عبارة عن تسلسل منطقي (Concaténation) لتداعيات بسيطة، بحيث تصبح الإجابة الأولى مثيرا للإجابة الثانية، وهذه الأخيرة تصبح مثير للإجابة الثالثة يشبه نفس الشيء مع الاستجابات اللاحقة. هذا التداعي المتسلسل النسيج

(*) الاستقراء (Induction): برهنة تنقل فيها من الخاص إلى العام، ومن الجزئي إلى الكلي.

(1) Ibid, p. 60.
(2) Ibid, p. 60.

(Trame)، كما أن تقنية "الخريطة الارتباطية" (Carte associative) مشتقة من هذا النوع.[1]

1-4-8 خطوات تحليل التصورات الاجتماعية:

عناصر التصور الاجتماعي ليست كلها متكافئة بنيويا، والتصور الاجتماعي ليس تراكم (تكتل غير منظم لمكوناته)، بل يحتوي على بنية (Structure).

أشار أبريك (Abric, 1993, 1994) إلى وجود نسقان في التصور الاجتماعي هما: النسق المركزي والنسق الطرفي.[2]

أولا- النسق المركزي (Système central):

أ- خصائصه:

تتضمن التصورات الاجتماعية نواة مركزية (Noyau central)، لأن التصور الاجتماعي هو تظاهر للفكر الاجتماعي (Pensée sociale)، وفي كل تفكير اجتماعي يوجد عدد من المعتقدات المولدة جماعيا (Collectivement engendrées) والمحددة تاريخيا (Historiquement déterminées)، التي لا يمكن التساؤل بشأنها (دحضها) لأنها تشكل أسس لأساليب حياة، ولأنها تتضمن هوية وديمومة جماعة اجتماعية معينة.

تضمن النواة المركزية انسجام واستقرار التصور الاجتماعي، وتتكون النواة من عدد صغير من العناصر (كل الحالات المعروفة جيدا أثبتت وجود أقل من 6 عناصر، وفي الغالب يوجد عنصران).[3]

إن أحسن طريقة لتحديد طبيعة ووظيفة هذه العناصر هو القول بأنها تساعد على إجراء تصنيف للنماذج المحصل عليها. إن وجود هذه العناصر ضروري لوضع النموذج ضمن الفئة التصورية التي ينتمي إليها، وغياب هذه العناصر يكون كافيا لعدم إدراج

---

(1) Ibid, p. 61.
(2) Ibid, p.23.
voir aussi: J-C. Abric, Méthodes d'étude des représentations sociales, op. cit, p. 59.
(3)Ibid, p. 23.

النموذج (Spécimen) ضمن هذه الفئة. بمعنى أن النموذج لا يصبح ممثل نمـوذجي للتصور إلا إذا ميزته عناصر النسق المركزي للتصور.

ب- وظائف النسق المركزي:

يرى أبريك (Abric, 2001) أن النسق المركزي يلعب ثلاثة وظائف أساسية بمعنى أنه يحدد ثلاثة أشياء:

- **دلالة التصور:** الوظيفة التوليدية (Fonction génératrice).
- **التنظيم الداخلي للتصور:** الوظيفة التنظيمية (Fonction organisatrice).
- **استقرار التصور:** الوظيفة الاستقرارية (Fonction stabilisatrice).

ج- مكونات النسق المركزي:

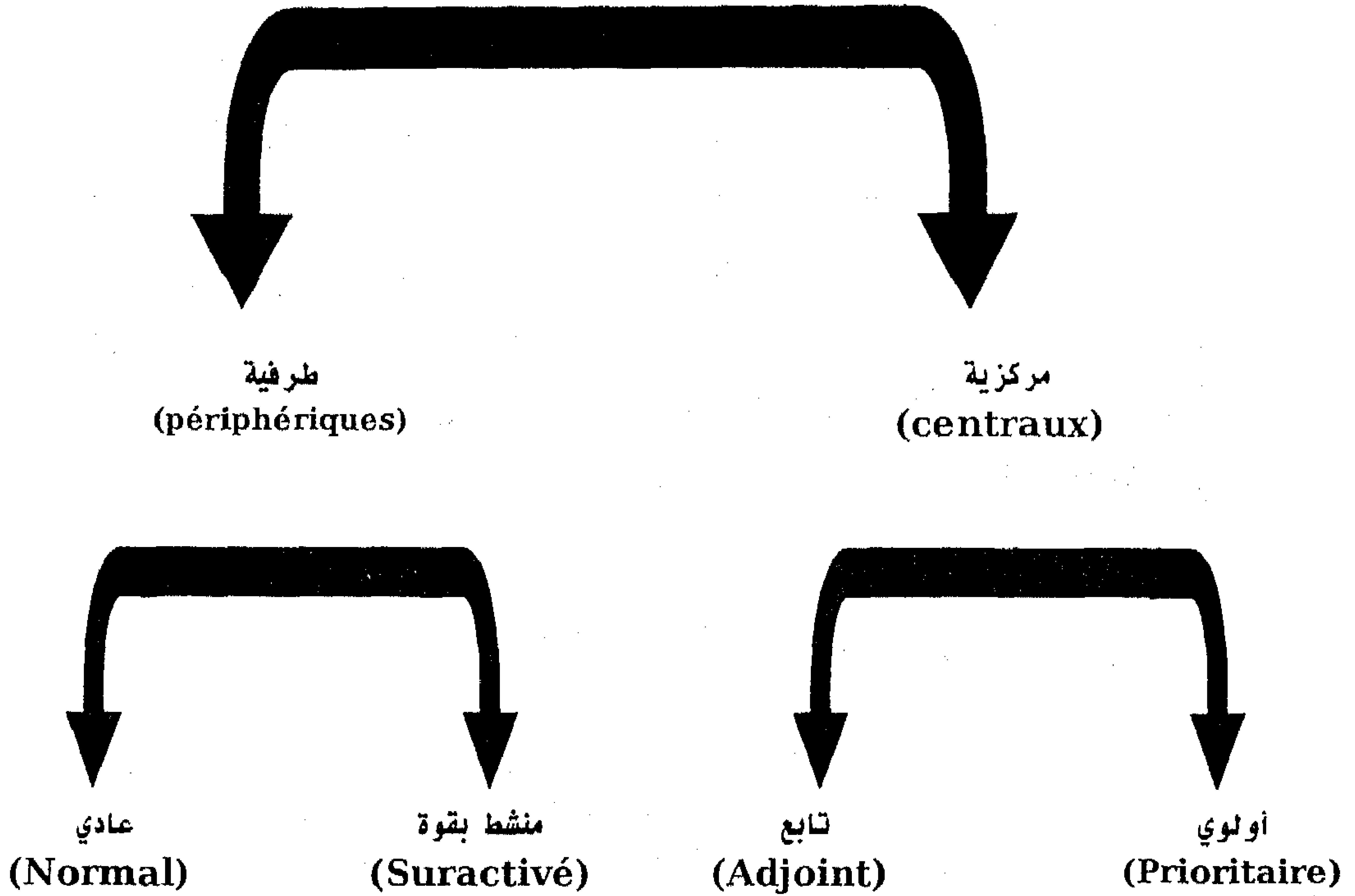
يعرف النسق المركزي تمايزا داخليا (Différenciation interne)، ففي بعـض الأحيان لا تكون العناصر المكونة له متكافئة، ويمكن تمييز نوعان من العناصر:

- عناصر ذات أولوية (Eléments prioritaires): هي عناصر قائمة بـذاتها ولا يتطلب وجودها شروط.
- عناصر تابعة (Eléments adjoints): هي عناصر لا قيمة لها إلا إذا أضيفت أو ألحقت بالعناصر ذات الأولوية.

ثانيا- النسق الطرفي (Système périphérique):

هناك نوعان من العناصر الطرفية (Eléments périphériques) **وهما:**

- عناصر طرفية منشطة بقوة (Eléments suractivés): تبدو طرفيا ظـاهرة بقوة، لدرجة أنها تظهر منذ التحليل الأول كعناصـر منظمـة (Organisateurs) وتبدو مركزية.
- عناصر طرفية عادية (Eléments normaux) (أنظر الشكل 11).



الشكل (11) أنواع عناصر التصور الاجتماعي

1-4-9 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استعمل الباحث في الدراسة الاستطلاعية الأدوات الستة التالية:

- تحليل مضمون لأجوبة أفراد العينة الاستطلاعية على 6 أسئلة.
- تحليل مضمون تعاريف أفراد العينة الاستطلاعية لخمسة مفاهيم.
- التداعي الحر.
- اختبار الخريطة الارتباطية.
- تقنية شبكة التداعيات.
- تقنية المخططات المعرفية القاعدية.

وسنحاول فيما يلي تقديم عرض لكل هذه التقنيات :

أ- تحليل مضمون لأجوبة أفراد العينة الاستطلاعية على 6 أسئلة:

طبقت هذه التقنية على 50 فرد (عينة 1) يوم 6 ماي 2007 (الزمن 1)، وكان عدد الأسئلة 6 وهي:

- ماذا ينتظر الابن ان يتعلمه من والديه ؟
- ما هي الوسائل التربوية التي يستعملها الأولياء في تربية أولادهم؟
- ما هي القيم التي يتمنى الواحد منكم أن يتعلمها من أوليائه ؟
- هل تتمنى أن تشبه والدك من نفس الجنس؟
- هل أنتم راضون على التربية التي نشئتهم عليها؟ ولماذا؟
- هل تعتقدون أن أولياءكم زودوكم بقيم تساعدكم في الحياة؟ ولماذا؟ (أنظر الجدول 20).

الجدول (20) خصائص الدراسة الاستطلاعية (الأهداف، الحدود والأدوات)

الأدوات	الأهداف	الحدود			التعليمة
		زمنية	مكانية	بشرية	
1- تحليل مضمون أجوبة الأفراد العينة الاستطلاعية على 6 أسئلة	- الإلمام بالموضوع أكثر. - وضع الفرضيات	ز: 1 6 ماي 2007	قسنطينة عنابة	عينة1 = 50	أجب على الأسئلة التالية: 1- ماذا ينتظر الابن ان يتعلمه من والديه ؟ 2- ما هي الوسائل التربوية التي يستعملها الأولياء في تربية أولادهم؟ 3- ما هي القيم التي يتمنى الواحد منكم أن يتعلمها من أوليائه ؟ 4- هل تتمنى أن تشبه والدك من نفس الجنس؟ 5- هل أنتم راضون على التربية التي نشئتم عليها؟ولماذا؟ 6- هل تعتقدون أن أولياءكم زودوكم بقيم تساعدكم في الحياة؟ ولماذا؟

2- تحليل مضمون تعريف أفراد العينة لخمسة مفاهيم.	- إيجاد فرضيات. - وضع مؤشرات للفرضيات.	ز:2 8 ماي 2007	قسنطينة عنابة	عينة2 = 38	عرف ما يلي: 1- حب الأولياء للأبناء. 2- إصغاء الأولياء للأبناء. 3- مساندة الأولياء للأبناء. 4- السلوك الصحيح. 5- تحمل المسؤولية.
3- تقنية التداعي الحر (A.L)	- إيجاد فرضيات. - تأكيد نتائج التقنيات الأخرى. - تحليل النتائج.	ز:3 9 ماي 2007	قسنطينة عنابة	عينة3 = 72	أذكر أكبر عدد من الكلمات التي تتبادر إلى ذهنك لسماعك أو قراءتك لعبارة: "قيم التربية الأسرية".
4- اختيار الخريطة الارتباطية (C.A)	- تأكيد نتائج التقنيات الأخرى (التثليث).	ز:6 23 أكتوبر 2007	قسنطينة عنابة	عينة4 = 65	كانت التعليمة على مرحلتين: 1- ما هي الكلمات والعبارات التي تتبادر إلى ذهنك لسماعك أو قراءتك لعبارة "القيم التربوية الأسرية". 2- كوّن تداعيات جديدة انطلاقا من الأزواج المتكونة من المثير الأول وكل كلمة أو عبارة تداعيت به في المرحلة الأولى.
5- تقنية شبكة التداعيات (R.A)	- إيجاد فرضيات. -الإلمام بالموضوع. تفسير النتائج.	ز:4 10 ماي 2007	قسنطينة عنابة	عينة5 = 52	صمم شبكة تداعيات حول العبارة التالية: "التربية الأسرية"، قم بكتابة كل الكلمات (صفات أو أسماء) التي تأتي إلى ذهنك... الخ.

6- تقنية المخططات المعرفية القاعدية (S.C.B)	- إيجاد فرضيات. - الإلمام بالموضوع. - تفسير النتائج.	ز:5 16 ماي 2007	قسنطينة عنابة	عينة6 = 38	كانت التعليمة على 3 مراحل: 1- نقدم لك العبارة المثيرة: "التنشئة الأسرية للقيم" ونطلب منك إعطاءنا كتابيا وبسرعة أول ثلاث كلمات أو عبارات تداعت إليك . 2- برر تداعياتك. 3- حلل العلاقة بين العبارة المثيرة وكل تداعياتك انطلاقا من 28 علاقة ممكنة نقدمها لك في جدول خاص.
المجموع	/	/	/	315	/

ب- تحليل مضمون المفاهيم الخمسة:

طبقت هذه التقنية على 38 فرد يوم 08 ماي 2007 (عينة 2)، والمفاهيم المطلوب تعريفها هي كالتالي:

- حب الأولياء للأبناء.
- إصغاء الأولياء للأبناء.
- مساندة الأولياء للأبناء.
- السلوك الصحيح.
- تحمل المسؤولية (أنظر الجدول 20).

ج- تقنية التداعي الحر:

طبقت هذه التقنية على 72 فرد (عينة3) يوم 9 ماي 2007 (زمن3)، حيث نصت التعليمة على: أذكر أكبر عدد من الكلمات التي تتبادر إلى ذهنك لسماعك أو قراءتك لعبارة "قيم تربوية أسرية". نلاحظ هنا ان هذه التقنية تعتمد على الإنتاج اللفظي، حيث يطلب من الشخص أن ينتج كل الكلمات أو العبارات التي تتبادر إلى ذهنه، انطلاقا من كلمة أو سلسلة من الكلمات المثيرة.

المعطيات المحصل عليها من التداعي الحر صعبة التفسير لوجود عدة أنواع من التداعيات: عن طريق التماثل، أو عن طريق المجاورة أو عن طريق التباين، مما يصعب التمييز بين ما هو نموذجي وما هو مركزي، وحتى نتجنب و/أو نتغلب على الصعوبات اقترح الباحثون قريس، فارجاس وسيلام (Grise, Vergès et Silem, 1987) طريقة تعتمد على معالجة المعطيات المجمعة، ففي مرحلة أولى يقترحون معلمة وتحليل النسق النمطي المستعمل من طرف الأشخاص حتى يحدد مضمون التصور، وفي مرحلة ثانية تحصر العناصر المنظمة لهذا المضمون، ولتحقيق هذه الغاية يمكن استعمال ثلاث مؤشرات:

* تواتر البند في المجتمع (العينة). * رتبة البند داخل التداعي (يحسب انطلاقا من الرتبة المتوسطة من مجموع العينة). * أهمية البند عند الأشخاص (نطلب من كل شخص أن يعين المصطلحين الأكثر أهمية عنده). إن حساب معامل الارتباط بين الترتيبين يسمح بمعرفة موقع هذه العناصر كمنظمات للتصور.(1)

د- الخريطة الارتباطية (carte associative):

صممت من طرف أبريك (J-C. Abric) سنة 1994، وتعتمد على منهجية "التداعيات الحرة".

وتختلف طريقة "الخريطة الارتباطية" عن طريقة "شبكة التداعيات" في كون أن التفرعات بين الكلمات والترابطات بين السلاسل الارتباطية تنتج بصورة حرة من طرف الأفراد في طريقة "شبكة التداعيات"، أما في طريقة "الخريطة الارتباطية" فالسلاسل الارتباطية مستحثة (Incitées) من طرف المجرب (Expérimentateur) الذي يطلب سلسلة ثانية من التداعيات انطلاقا من الأزواج المشكلة من المثير الحاث وكل كلمة من الكلمات المتداعى بها في الأول(2). لقد طبقت هذه التقنية على 65 فرد (العينة4) يوم 23 أكتوبر 2007 (الزمن6) وكانت التعليمة في المرحلة الأولى: "ما هي الكلمات والعبارات التي تتبادر إلى ذهنك من سماعك أو قراءتك للعبارة –القيم التربوية

(1)Y. Maache, M-S. Chorfi, A. Kouria, Op.Cit, p. 28.
(2)J-C. Abric (Ed), Méthodes d'étude des représentation sociales. Op.Cit, p. 115.

الأسرية، وفي مرحلة ثانية طلب من الأفراد أن يتداعوا من جديد انطلاقا من الأزواج المتكونة من المثير الأول وكل كلمة أو عبارة تداعى بها الأفراد في المرحلة الأولى من التقنية.

تتم تقنية الخريطة الارتباطية على مرحلتين: ففي المرحلة الأولى تنتج تداعيات حرة انطلاقا من كلمة حاثة (مثيرة)، وبعد جمع أزواج التداعيات يطلب من الشخص إنتاج سلسلة ثانية من التداعيات لكن هذه المرة انطلاقا من الأزواج (يحتوي كل زوج على الكلمة المثير الأول وكل كلمة من كلمات التداعي الأول في المرحلة الأولى).

يوضح ابريك طريقة تحليل الارتباطية فيقول: (يمكن إجراء نفس التحليل الذي نقوم به في التداعي الحر، فالتداعيات الأولى ثم مجموع السلسلة الأولى والسلسلة الثانية وأخيرا مجموع التداعيات كلها ومؤشرات التواتر والرتبة ومعامل الارتباط).[1]

بمعنى آخر يمكن إجراء عمل خاص ومكمل على السلاسل المنتجة ويكون هدف هذا العمل ما يلي: معلمة وتحليل مجموع الروابط ذات الدلالة عن طبيعة تصور الشخص. ونقصد بمعلمة "المصطلحات الأساسية" أي المصطلحات المنظمة للروابط ذات الدلالة أو التي تتدخل في تحويل دلالة مختلف السلاسل.

تحتوي هذه الطريقة على إيجابية تتمثل في معلمة مضمون ودلالة التصور وكذلك أنها يمكن أن تطبق فرديا أو دماعيا.

هـ- شبكة التداعيات (Réseau d'association):[2]

• مصممها: آنا ماريا سيلفانادي روزا (A.M. Silvana de rosa) وهي متحصلة على دكتوراه فلسفة أوروبية حول "التصورات والاتصال" من جامعة روما "سابيانزا" (Sapienza) إيطاليا. ولقد وضعت روزا هذه التقنية سنة 1995.

• الهدف من التقنية: اكتشاف بنية، ومضامين، ومؤشرات القطبية، والحيادية، والقولبات في الحقل الدلالي المرتبطة بالتصورات الاجتماعية.

---

(1) Y. Maache, et al, op.cit, p. 28.
(2) J-C. Abric (sous la direction), Méthodes d'étude des représentations sociales. Op.Cit, pp. 81-84.

• **حدود التقنية:** إن استعمال هذه الطريقة ليس في المطلق بل لابد أن يشفع بطرق أخرى. إن حدود هذه التقنية هي أنها تكشف فقط عن بعض المظاهر الدلالية والتقييمية المتعلقة بتصور معين، أو مجموعة من تصورات الموضوع المرتبطة فيما بينها..

• **التعليمية وخطوات التطبيق:** شيّد "شبكة تداعيات" حول عبارة "التربية الأسرية" المقدمة في مركز كل صفحة من الصفحات التالية. قم بكتابة كل الكلمات (صفات أو أسماء) التي تأتي إلى الذهن انطلاقا من هذه العبارة.

قم بهذه العملية بسرعة وبحرية بالتحرر من أي إلزام، وذلك بوضع الكلمات أو التفرعات بين الكلمات باستعمال كل المساحة المحيطة بالكلمة-المثير (الكلمة الأساسية).

في كل مرة تضع كلمة رقمها حسب ترتيبها الذي جاءت عليه في ذهنك. لقد طبقت هذه التقنية على 52 فرد (عينة 5) يوم 10 ماي 2007 (الزمن 4).

• **تحليل معطيات الشبكة الارتباطية:**

- **مضامين وبنية الحقل الدلالي:**

بالإجابة على التعليمة العامة الأولى، يُحث الشخص على إجراء تداعي لكل الكلمات التي تأتي إلى عقله بالنسبة للكلمة-المثير الموضوعة في مركز الورقة (موضوع التصور). تسمح هذه التعليمة باستخراج مضامين حقل التصور من خلال الكلمات المتداعية بالمثير والموضوعة بكل حرية على سطح الورقة. إن حث الشخص على سيرورة تداعي سريعة وتلقائية يساعد على إبراز ليس فقط الكلمات التي تخضع منطقيا لقواعد سيرورة التداعي وإنما أيضا إبراز المضامين الرمزية التي تنشطها الكلمة المثير من خلال تداعيات أكثر مباشرة.

وتسمح المعطيات النصية المحصل عليها بشبكة التداعيات، وبواسطة استعمال تقنيات التحليل متعددة الأبعاد، بإظهار ليس فقط مضامين وإنما أيضا بنية حقل التصورات، بمعنى تنظيم الدلالات وفق أبعاد بنيوية قد تمدنا بتفسيرات عن وضعية المجموعات أو المجموعات الفرعية من الأشخاص الذين ساهموا في بناء هذا المحور العاملي أو ذاك.

- **ترتيب ظهور الكلمات:**

بالاعتماد على نتائج علم النفس المعرفي حول زمن الاستجابة اللفظية وسرعة التداعي يمكن استعمال "ترتيب الظهور" كمؤشر على إمكانية الوصول إلى الإجابة النموذجية. (Accessibilité protototypique).[1]

ويلاحظ أحيانا، في الكتابات، ميل إلى الخلط بين أولوية ظهور الكلمات ومحك الأهمية. إن سرعة التداعي لا تدل فقط على التعبير عن قوة ارتباط التداعي وإنما أيضا إلى إمكانية وصوله إلى قدر كبير من الإجماع النموذجي (وهكذا وفق هذا التصور، الكلمة المتداعية بصورة مشتركة ليس بالضرورة الكلمة الأكثر أهمية عند الشخص، وإنما هي الأكثر تقاسما اجتماعيا).

- **ترتيب أهمية الكلمات حسب الفرد:**

لكي نجعل "ترتيب الظهور" أقل التباسا مع محك "ترتيب الأهمية" نقوم بإضافة تعليمة تطلب من الشخص بإظهار أهمية كل كلمة. وتفادي خلط الأشخاص بشأن الترقيم المزدوج للكلمات (ترتيب الظهور وترتيب الأهمية) نطلب منهم "ترتيب الأهمية" في آخر التطبيق. (من المطلوب استعمال مثال تفسيري لكل خطوة من خطوات الإجراء، لأن تطبيق التقنية بدون أمثلة يؤدي إلى خطأ في فهم المطلوب).

إن ترتيب كل كلمة حسب أهميتها هي مهمة تقييمية تطلب سيرورة معرفية ذات طبيعة أكثر عقلانية، والسرعة التي نسجل بها ترتيب ظهور الكلمات.

- **التشعبات والترابطات:**

يستعمل التشعب والترابط لإعادة تكوين نسيج نص بين الكلمات، وكمصدر لجعل الدلالة أقل غموضا.

في شبكة التداعيات يطلب من الشخص إيضاح وكشف التشعبات بين الكلمات، أو الترابطات الممكنة بين الكلمات أو مجموعات الكلمات المتداعية والموجودة ضمن الحيز الدلالي للكلمة-المثير. وتسمح هذه التعليمة في وضع مساق للكلمات المتداعية في سلاسل الكلمات حسب تشكل المجموعات في الحقل الدلالي الصادرة مباشرة عن

---

(1)Ibid, pp. 87-92.

الأشخاص (وليس عن طريق الإجراءات الإحصائية)، وهذا يسمح بإعادة تشكيل نسيج نص انطلاقا من الكلمات المتداعية بالإنفراد.

ولقد اتضح أن نسيج النص هذا، ولو كان محدودا بتشعبات ذات كلمات قليلة أو بإرتباطات بين مجموعات من الكلمات، هو مصدر هام لجعل دلالة الكلمات متعددة المعاني أقل غموضا.

تقليص هذا الغموض ليس ضروريا لما تستعمل قوائم أولية من الكلمات على أنها معطيات نصي، ويصبح هذا التقليص للغموض مهما وضروريا لما يتجه إلى خلق نص انعكاسي (Méta-Texte) عن طريق وضع أصناف.

- مؤشر التقطب والحياد:

يستعملان لتقييم الاتجاه الضمني في الحقل التصوري. تتنبأ شبكة التداعيات بجمع وحساب مؤشر للتقطب، والذي يعد كقياس لمكوّن التقييم والاتجاه الضمني لحقل التصورات، ومؤشر حياد كقياس للتحكم والضبط. يطلب من الأشخاص أن يعطوا لكل كلمة تقطب، بوضع الإشارة (+)، (−) أو (0)، وهذا حسب الدلالة الإيجابية، أو السلبية أو المحايدة التي يعطيها الشخص للكلمة. ولتقدير التقطب، على أساس العدد الإجمالي للكلمات المتداعية عند كل شخص (هذا العدد متغير نظرا لحرية الأفراد في التداعي بكل الكلمات التي يريدونها)، تم إيجاد مؤشرين إحصائيين خاصين هما:

$$\text{مؤشر التقطب } (P) = \frac{\text{عدد الكلمات الإيجابية} - \text{عدد الكلمات السلبية}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية}}$$

ويتراوح المؤشر "P" بين (−1) و (+1)

- إذا كان (P) بين (−1) و(0,05) (يمكن تشفيرها بالرقم 1) فهي تدّل على أن معظم الكلمات ذات إيحاء سلبي.
- إذا كان (P) بين (−0,4) و (+0,04) (يمكن تشفيرها بالرقم 2) فهي تدل على أن هناك اتجاه متساوي للكلمات الإيجابية والكلمات السلبية.

• إذا كان (P) بين (+0,4) و(+1) (يمكن تشفيرها بالرقم 3) فهذا يعني أن معظم الكلمات ذات إيحاء إيجابي.

$$\text{مؤشر الحياد (N)} = \frac{\text{عدد الكلمات المحايدة} - (\text{عدد الكلمات الإيجابية} + \text{عدد الكلمات السلبية})}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية}}$$

ويتراوح هذا المؤشر بين (−1) و(+1):

• إذا كان (N) بين (−1) و(−0,05) (يمكن تشفيرها بالرقم 1) وهذا يدل على أن القليل من الكلمات ذات إيحاء محايد (حياد ضعيف).

• إذا كان (N) بين (−0,04) و(+0,04) (يمكن تشفيرها بالرقم 2) وهذا يدل على أن الكلمات المحايدة تتجه إلى التساوي مع مجموع الكلمات الإيجابية والسلبية معا (حياد متوسط).

• إذا كان (N) بين (+0,04) و(+1) (يمكن تشفيرها بالرقم 3) وهذا يدل على أن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد (حياد مرتفع).

وتكمن أهمية هذه القياسات في كونها أنتجت انطلاقا من تقييمات الأشخاص لأنفسهم وليس بعد تحليل تصنيفي بعدي يقوم به الباحث.

يمكن استعمال هاذين المؤشرين كمتغيرات لتمييز مجموعات الأشخاص، كما يمكن إسقاطهما على محاور عاملية تحدد بواسطة تصورات الأفراد على كلمات مثيرة أخرى.

بإمكان هذا التحليل، الذي يتبنى مقاربة متعددة المنهجية ويتم على عدة مراحل، ليس فقط أن يكون مفيدا في القراءة المتقاطعة للتصورات الناتجة عن مختلف الكلمات المثيرة وإنما أيضا دراسة الكيفية التي تؤثر بها مؤشرات التقطب أو تكون على علاقة بالمعطيات المستخرجة، مثلا، عن طريق استبيان.

يمكن حساب مؤشرات التقطب والحياد أيضا بواسطة ترتيب الكلمات من أول إلى آخر كلمة متداعية. ومن هنا يمكن إعادة تشكيل الاتجاه الزمني لنموذج الإيحاءات التي تولدها الكلمة أو المثير البصري مثلما هو الحال مع تتابع التداعيات.

- **مؤشرات القولبة:**

يستعمل كقياس فارقي للقاموس المرتبط بموضوع التصور. هناك معلومة هامة تخص النسبة الفارقية في القاموس الذي تذكره كل مجموعة ويكون له علاقة بموضوع التصور. إذا افترضنا وجود علاقة لفظية-دلالية هامة، واختلاف موضوع التصور على مستوى المعنى والصفات والاستحضار، إذن يمكن افتراض أن القياس الناتج من العلاقة بين الكلمات المختلفة ومجموع الكلمات هو مؤشر عن "القولبة".

ويشتق هذا القياس (يرمز له بالحرف Y) من الحساب التالي:

$$Y = \frac{\text{عدد الكلمات المختلفة المتداعية من طرف كل مجموعة}}{\text{العدد الإجمالي للكلمات المتداعية من طرف كل مجموعة}} \times 100$$

وإذا افترضنا أن نفس الشخص لا تتداعى عنده نفس الكلمة، إذن فالعدد الإجمالي للكلمات المختلفة يساوي العدد الإجمالي للكلمات المتداعية، ومن هنا فهذا القياس (Y) لا يصلح لكل الأشخاص، وإنما بتقسيم عدد الكلمات المختلفة المتداعية من طرف المجموعة على العدد الإجمالي للكلمات المتداعية من طرف المجموعة. وهذا يمثل السجل اللفظي العام المستحضر لموضوع التصور.

وقبل البدء في الحساب نقوم بتقليص الأشكال اللفظية المتكافئة باستعمال، ويتم ذلك بإرجاع الكلمات إلى شكلها المذكر المفرد، وتحويل الأفعال والأسماء إلى نعوتها المناسبة... إلخ).

ولجعل قيمة هذا المؤشر الجديد (Y) تتراوح بين (-1) و(+1) (وليس على سلم متدرج في 100 درجة) وللتأكد من أن القيمة (+1) هي أعلى قيم القولبة (وليس العكس)، تحول القيمة المحصل عليها لـ (Y) بواسطة الصيغة الآتية:

$$[\left(\frac{2Y}{100}\right) - 1] \times (1-)$$

ويسمح لنا هذا الحساب بتمثيل النتائج بواسطة مخطط وذلك حسب مؤشرات التقطب والحياد والقولبة.

• الإجراءات المتبعة لتشفير البيانات النصية:

طريقة شبكة التداعيات، مقارنة بإيجابيات الطرق التي تتطلب مهمة حرة ومشوقة للأشخاص، هي عمل شاق في التشفير ومعالجة البيانات. وفيما يلي عرض إجمالي وسريع وبالترتيب لمختلف خطوات ومراحل التشفير وتحليل البيانات.

لتشفير البيانات (النصية والعددية) المحصل عليها بواسطة شبكة التداعيات وضعت "قاعدة معلومات"(*) لكل شبكة انطلاقا من كل كلمة مثيرة بشكل يمكن من تسجيل كل المعلومات المحصل عليها على بطاقيات مختلفة كما يلي:

- الكلمات المتداعيات: ترتب حسب ترتيب ظهورها ويسجل أمام كل كلمة التقطب (موجب، سالب أو محايد) الذي يعطيه الشخص(**).
- التشعبات بين الكلمات(أ).
- الترابطات بين مجموعات الكلمات(ب).

بواسطة هذا الإجراء، كل شخص يسجل في ثلاث قواعد معلومات مختلفة لكل كلمة من الكلمات المثيرة.

وإذا كانت قاعدة المعلومات، التي تحتوي على قائمة كاملة للكلمات المعدودة فردا فردا، حسب ترتيب ظهورها وفي نفس الوقت حسب العلامات الخاصة بالتقطب، تشكل مدونة المعطيات الأساسية للتحليلات، فإن البطاقيات المتعلقة بالتشعبات والارتباطات بين مجموعات الكلمات تستعمل لجعل دلالة الكلمات متعددة المعاني أقل غموضا.

كما تساهم بطاقية التشعبات وبطاقية الترابطات (إعطاء لكل كلمة التقطب المناسب لها) في حساب "التساوي-عدم التساوي" المشتقان من المجموع الجبري المحسوب على أساس العلامات التي تعطى للكلمات المدرجة ضمن السلاسل الدلالية.

(*) بالاعتماد على برنامج "Filemaker Pro" في الماكينطوش.

(**) تكتب الكلمات بالحرف الصغيرة (Miniscules) ويترك فراغ بين الكلمة ورقم الترتيب، وبين رقم الترتيب وعلامة التقطب.

(أ) تلحق الكلمات هنا بالرمز: *

(ب) تلحق الترابطات بالرمز: S

لمعرفة "التساوي-عدم التساوي" داخل التشعبات والارتباطات، نقوم بمقارنة كل كلمة مع كل الكلمات اللاحقة في نفس التشعب (انطلاقا من الكلمة المتداعية الأولى ثم الكلمات اللاحقة وفق الترتيب التتابعي الداخلي للتشعب أو الارتباط).

لقد قامت "دي روزا" بتطوير برنامج تحليل معطيات على الانترنت وهو مشتق من شبكة الارتباطات التي تضم عدد متنوع من التقنيات.

ألحقت هذه الأداة بقاعدة معطيات تستعمل تكنولوجية 4D على موقع الانترنت لـ European Ph. D. on Social Representation and Communication. http://www.europhd.psi.uniromal.it/main/main.htm.research online/EuroSKYcompass

ويسمح هذا البرنامج بجمع القوائم المنفصلة من الكلمات المرتبطة بالمثيرات ، ويقوم أيضا بجمع كل التشعبات، والارتباطات، وترتيب الأهمية وإشارة التقطب.

استعملت شبكة التداعيات لأن بإمكانها كشف الأبعاد الضمنية في التصورات الاجتماعية، وهذه الأبعاد أقل ارتباطا برغبة في الإجابات وبنواة التصور، خاصة لما ترجع الكلمة المثيرة إلى موضوع اجتماعي غامض. يجب عند استعمال عدة تقنيات لتحليل البيانات أن يكون ذلك خطوة خطوة، وبسترشد في كل مرة بفرضيات وأهداف خاصة متفاعلة بين التقنيات المستعملة والنتائج المنتظرة.

التفسير العرضي للنتائج المشتقة من مختلف استراتيجيات تحليل المعطيات:

إن إجراء تقييم عام لإطار النتائج المحصل عليها بمختلف استراتيجيات تحليل المعطيات يجعلنا نلاحظ أن النتائج المتحصل عليها بواسطة برنامج س ب س س SPSS تؤكد الفرضيات المتعلقة بالمكونات التقييمية الكامنة ضمن التصورات الاجتماعية، التي تخص موضوع معين. أظهرت تقنيات التحليل المستعملة، انطلاقا من معطيات محصل عليها من خلال شبكة الارتباطات، التفاعل الموجود بين المعطيات وتقنيات التحاليل التي تعطي الأهمية من جهة للمظاهر الخاصة بالمضمون وبنية الحقل التصوري (SPad-T) وتنظيمها في عناصر مركزية وطرفية (Evoc 2000)، ومن جهة ثانية لدينامية الخطاب الكامن في مختلف أدوار ووظائف الأصناف النصية (Disc An).

إن التفسير الذي تقدمه تعددية التقنيات التقييمية أكثر ثراءا من التفسير الذي ينتج عن استعمال تقنية واحدة.

إن أهمية استكشاف مختلف استراتيجيات تحليل ومقارنة خصوصيات وحدود كل تقنية تجبر الباحث على تجريب أدوات تصميم أخرى موجودة في الوقت الراهن لتحليل المضمون. صدق تقنية شبكة التداعيات من خلال التقاطع مع تقنية الخريطة الارتباطية لـ **Abric**:

ما يميز شبكة الارتباطات هو قدرتها على تمكين الأفراد من إظهار النقاط المرجعية للحقل الدلالي التصوري، وذلك بتصميم رسومات "التشعبات" و"الارتباطات" بين الكلمات، ومجموعات الكلمات المتداعية انطلاقا من الكلمة المثيرة.

هناك تقنية أخرى تعتمد طريقة التداعيات الحرة وقد قدمت من طرف أبريك (**Abric, 1994**) وتسمى "الخريطة الارتباطية". وتختلف تقنية "الخريطة الارتباطية" عن تقنية "شبكة التداعيات" في كون الممتحن في الخريطة هو الذي يثير الأفراد، بينما في الشبكة يكون الأفراد أحرار في تصميم التشعبات بين الكلمات والاراتباطات بين السلاسل الارتباطية، كما أن الفاحص في طريقة "الخريطة" يطلب من الفرد سلسلة ثانية من التداعيات انطلاقا من الأزواج المتكونة من المثير وأول كلمة متداعية منه.

أجرت "دي روزا" بمساعدة باولا سينيقاقيليا (**P. Singaglia**) دراسة مقارنة لهاتين التقنيتين الإسقاطيتين وذلك بتحليل التداعيات اللفظية الذي تداعى بها **120** شخص، فرنسي الجنسية، إجابة على صورتين إشهارتين لـ **Benetton** (حملة خريف–صيف **1992–1993**) وعلى كلمتين مثيرتين هما "**Benetton**" و"أنا".

إن دراسة مقارنة للتداعيات اللفظية المحصل عليهما بالطريقتين "الخريطة" و"الشبكة" أظهرت تشابهات، وكذلك اختلافات خاصة تلك المتعلقة بكيفيات جمع المعطيات والاستعمال المختلف لتقنيات تصميم وبناء المعطيات. لقد توصلنا، انطلاقا من الأربع كلمات المتداعية الأولى، إلى استخراج العناصر المركزية للتصور لكل المواضيع المثيرة باستثناء المثيرة "أنا". ويرجع الفرق بين التقنيتين إلى تقليص عدد الكلمات منذ البدء (في الخريطة) مما يجبر الأشخاص على الإجماع حول "الكلمات المركزية"، وهذه الأخيرة

هي التي تحصل على تكرارات مرتفعة بالرغم أنه من الناحية الكيفية هي نفس الكلمات التي نحصل عليها بالشبكة. تمنح الشبكة حرية أكثر في التعبير وتحث الأشخاص على ربط مستقبلي للتصورات من خلال إثرائها بالعديد من العناصر الطرفية وفق قاموس متمايز أكثر.

تظهر الخرائط الدلالية، المحصل عليها بتحليل التناسب داخل كل مدونة الكلمات في الشبكة وفي الأربع كلمات المتداعية الأولى في الخريطة، تكوّن نفس الأصناف وأظهرت روابط متشابهة بين نفس الأصناف (عددها أكبر في الشبكة) وهذا يؤكد تشابه الإنتاج الذي تحث عليه كلا الطريقتين (الخريطة والشبكة) وهذا نظرا لطبيعتهما الإسقاطية المشتركة.

أن الاختلاف الذي يوجد بينهما يدل على مؤشر "تنافس منخفض" في الأصناف المصممة انطلاقا من جمع المعطيات بطريقة الخريطة، ورغم العدد الكبير من الأصناف المصممة بطريقة الشبكة إلا أن البنية الدلالية تبقى نفسها. لقد لوحظ في هذا النوع من المقارنة لوحظ انعدام الفرق بين التقنيتين فيما يخص متغيرات "ترتيب ظهور الكلمات" و"ترتيب الأهمية" وهذا يجعلنا نأمل أن تكون الكلمات المتداعية الأولى هي في كلا الحالتين الأكثر أهمية، بمعنى إذا كانت الكلمات الأولى المتداعية متأثرة بظواهر القولبة أو المرغوبية الاجتماعية. فإن هذه العوامل –على ما يبدو– تؤثر بنفس الكيفية على سيرورة الإجابة التي يكون هدفها النهائي هو المحك التقييمي "للأهمية". تتطلب هذه النتيجة في كل الحالات برهنة مستقبلية لأن معظم البرامج البحثية صادفت اختلافات بين "ترتيب الظهور" و"ترتيب الأهمية". إن سيرورة الإجابة الأكثر إسقاطية في الاستحضار الحر والسريع للكلمات في حالة ترتيب الظهور، تقابلها سيرورة أكثر عقلانية تتمثل في إعطاء ترتيب أهمية الكلمات المستحضرة.

و- نموذج المخططات المعرفية القاعدية

Modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB)

اقترح النموذج **SCB** سنة **1992** من طرف **Guimelli et Rouquette** لمحاولة إيجاد مبررات للعلاقة بين عنصرين من عناصر تصور اجتماعي معين.

• **التعريف بالنموذج SCB:**

يقترح النموذج أنه بين عنصر المعرفة A (كلمة أو عبارة) أو المفهوم A (CognèmeA) وعنصر المعرفة B أو أو المفهوم B توجد العلاقة R التي يمكن أن تأخذ عدة حالات، وكل حالة يمكنها أن تصاغ وتصبح إجرائية بواسطة مفهوم الرابط C.

هذه الروابط (Connecteurs) قابلة للتشكيل والتعميم ويمكن أن تتدخل مهما كان المضمون الدلالي للمفهوم.

يمكن لكل ارتباط بين المفهوم A والمفهوم B أن يأخذ شكل الثلاثي (AC_iB)، والذي يحدد مظهر خاص للمفهوم A.

مثال 1: (اجتماع أشخاص C_x جماعة).

حيث – "الجماعة" تمثل المفهوم A – "اجتماع أشخاص" تمثل المفهوم B

– C_x: الرابط DEF : والذي يعود إلى المفهوم التعريفي أو التماثلي لـ A إذن يمكن أن يترجم هذا الثلاثي في اللغة العادية بـ: "الجماعة يمكن تعريفها بأنها اجتماع لأشخاص". ومن هنا يوجد مظهران مختلفان للمفهوم A إذا اختلف على الأقل أحد العنصرين الآخرين في الثلاثي.

مثال2: (وسيلة النقاش C_x جماعة)

في هذه الحالة يشبه الرابط هنا رابط المثال 1 لكن المفهوم B تغير: "الجماعة يمكن تعريفها بأنها وسيلة للنقاش".[1]

• **الروابط (Connecteurs):**

اقترح نموذج (SCB) 28 رابطا وهي منظمة ومجمعة ضمن 5 عائلات تسمى بالحروف الأولى من عبارة "مخططات معرفية قاعدية" (SCB: Schème Cognitifs de Base). وتسمى هذه الخمس SCB كالآتي:

– الحصيلة اللغوية (3 روابط) SCB Lexique.

(1)J-C. Abric (sous la direction), Méthodes des représentations sociales. Op.Cit, pp. 119-143.

- التجاور (3 روابط) SCB Voisinage.
- التركيب (3 روابط) SCB Composition.
- الفعل (12 رابط) SCB Praxie.
- النعت (7 روابط) SCB Attribution.

- SCB Lexique : **يضم 3 روابط مفرداتية هي:**

  - التكافؤ (Equivalence) (SYN).
  - التعارض (Opposition) (ANT).
  - التعريف (Définition) (DEF).

- SCB Voisinage : **يجمع 3 روابط تدل على علاقات الاحتواء أو الاحتواء المشترك:**

  - طبقة محتواة (Classe incluse) (TES).
  - طبقة حاوية (Classe incluante) (TEG).
  - الاحتواء المشترك (Co-inclusion) (COL).

- SCB Composition : **الروابط التي تدل على العلاقة "الكل بالجزء"، "الجزء بالكل" و"الجزء بالجزء" وعددها 3:**

  - الكل بالجزء (Tout à la partie) (DEC).
  - الجزء بالكل (Partie au tout) (COM).
  - الجزء بالجزء (Partie à la partie) (ART).

- SCB Praxie : الروابط التي لها علاقة بالفعل (Action)، ويصاغ وفق الصيغة "Acteur action objet outil"

مثلا: "le classeur tue le gibier avec un fusil" ومن هذه الجملة يمكن إيجاد 12 رابط وهي:

- فعل (Faire) (OPE) (Acteur OPE action).
- التناظر (Symétrie) (ACT) (Action ACT acteur).

- القيام بفعل على(Avoir une action sur) (Acteur TRA objet)(TRA)
- التناظر (Symétrie) (FAC) (Objet FAC acteur).
- استعمال (Utiliser) (UTI) (Acteur UTI outil).
- التناظر (Symétrie) (TIL) (Outil TIL acteur).
- الفعل يخص ماذا

(Action OBJ objet) (OBJ) (Action qui porte sur quoi).

- التناظر (Symètrie) (MOD) (Objet MOD action).
- للفعل نستعمل الأداة .

(Action UST outil) (UST) ((Pour l'action on utilise outil)

- التناظر (Symétrie) (OUT) (Outil OUT action).
- الأداة المستعملة على

(Outil AOU objet) (AOU) (Outil qu'on utilise sur)

- التناظر (Symétrie) (AOB) (Objet AOB outil).

○ SCB Attribution : يضم الروابط المرتبط بـ"الحكم" و"التقييم".

الموضوع A يناسبه الوصف B :

- خاصية دائمة (Caractéristique permanente) (CAR).
- خاصية شائعة (Caractéristique fréquente) (FRE).
- خاصية ظرفية (Caractéristique occasionnelle) (SPE).
- خاصية معيارية (Caractéristique normative) (NOR).
- خاصية تقييمية (Caractéristique évaluative) (EVA).
- خاصية ترجع إلى سبب، عامل، مصدر.

(COS) (Renvoie à une cause, facteur, origine)

- خاصية ترجع إلى نتيجة (Renvoie à une conséquence) (EFF).

وظائف المخططات المعرفية القاعدية (SCB):

يمكن تجميع هذه الأنماط الخمسة من المخططات في ثلاث "ما وراء مخططات" (Méta-schémes)، وهي تناسب الوظائف المعرفية الثلاثة التي يمكن تنشيطها في إطار النشاطات التصورية التي يطورها الأشخاص والجماعات أمام موضوع معين وهي:

- **الوظيفة الوصفية (Fonction descriptive): تضم مخططات:** "الحصيلة اللغوية"، و"التجاور" و"التركيب" وتتكون من: 9 روابط تدل على علاقات من نوع "وصفي" بين A وB، وتعبر عن نشاط معرفي يتمثل في وصف موضوع التصور.

- **الوظيفة الفعلية (Fonction prescriptive):** تضم المخطط "فعل"، وعدد روابطه 12، وتدل هذه الروابط على مفهوم "الفعل" الذي يكون موضوع التصور عرضة لها، وتعبر هذه الروابط عن نشاط معرفي خاص مرتبط بالممارسات التي تتم باتجاه موضوع التصور.

- **الوظيفة النعتية (Fonction attributive):** وتضم المخطط "نعت" وعدد روابطه 7، وتدل هذه الروابط على علاقات التقييم، ويتمثل النشاط المعرفي هنا في إعطاء أحكام بخصوص موضوع التصور أو بصفة عامة تقييمه.

طريقة تطبيق التقنية: تطبق هذه التقنية على 3 مراحل:

- **المرحلة الأولى: التداعي المستمر:**

يقدم للشخص مصطلح مثير ونرمز له بـ "A" ونطلب منه أن يعطينا كتابيا وبأسرع ما يمكن ثلاث كلمات أو عبارات تتبادر إلى ذهنه وتكون لها علاقة بـ "A". سنحصل على 3 استجابات ونرمز لها بـ "R1", "R2", "R3". وفي دراستنا الاستطلاعية كانت العبارة المثيرة هي: "التنشئة الأسرية للقيم".

- **المرحلة الثانية: تبرير الاستجابات:**

يطلب من الأشخاص أن يبرروا استجاباتهم الثلاثة، أي بتفسير الأسباب التي جعلتهم يكتبون هذه الاستجابات، وتكون هذه المرحلة الثانية أيضا كتابيا وبسرعة حيث يكتبون جملة أو جملتين لكل استجابة من استجاباتهم الثلاثة.

- **المرحلة الثالثة: تحليل العلاقات بين المثيرات والاستجابات:**

نقدم للأشخاص الروابط الثمان وعشرين (28) وعليهم أن يقرروا، بـ "نعم" أو "لا" أو "ممكن"، ما إذا كان كل رابط من هذه الروابط الـ 28 موجود في العلاقة بين A وB (المثير والاستجابة). لقد طبقت هذه التقنية في دراستنا الاستطلاعية على 38 فرد (عينة 6) يوم 16 ماي 2007 (الزمن 5).

· اهمية هذا النموذج:

يساهم هذا النموذج في تحسين التحليل البنيوي للتصورات الاجتماعية وهذا على عدة أصعدة:

- يسمح بالحصول على قياسات أساسية لإجراء التحليل البنيوي، حيث يمكن مثلا معرفة خاصية أن تكون لمفهوم معين (**Cognème**) علاقات عديدة مع مفهوم أو مفهومات أخرى، مما يساعد على إجراء مقارنات بين المفهمات (**Cognèmes**).
- يسمح التعرف على رسوخ أو تواتر بعض المخططات المعرفية حسب الوضعية التي يوجد فيها الأشخاص، وبالتالي معرفة نمط النشاط المعرفي الغالب التي يضعونه في هذه الوضعية.
- يمكن من إجراء مقارنات، آنية أو تطورية، بين تصورات مختلف الجماعات، وحسب الروابط المختلفة المستعملة.[1]

○ **معالجة المعطيات:**

- **الوزن الفردي:**

○ عدد الإجابات الممكنة "نعم" = (28 رابط× 3 إجابات) = 84

○ نجمع لكل شخص بـ"نعم" في الثلاث استجابات ثم نقسمه على عدد الاستجابات عدد إجاباته بـ"نعم" الممكنة (84) وما نحصل عليه يسمى الوزن الفردي (**Valence individuelle**).

$$\text{الوزن الفردي} = \frac{\text{عدد "نعم" الاستجابة1 + عدد "نعم" الاستجابة2 + عدد "نعم" الاستجابة2}}{84}$$

(1) Ibid, p. 123.

- **الوزن العام (Valence totale): يرمز له ب·(و·ع)· (v.t):**

يمكن حسابه بطريقتين هما:

- الوزن العام هو "حساب متوسط الأوزان الفردية لكل أفراد الجماعة. وفي هذه الحالة يمكن استكمال اختبار التباين لدراسة الفروق في التصورات".

- الوزن العام هو "حساب متوسط التكرارات لمجموع إجابات "نعم" لكل فرد من أفراد الجماعة". وفي هذه الحالة يمكن استعمال اختبار x^2 لدراسة الفروق بين التصورات.

- **الوزن الجزئي (Valence partielle):**

- **إن الوزن العام (Valence totale)** هو مؤشر على تنشيط عام للروابط (Connecteurs)، وبالتالي لا يسمح بقياس تنشيط الروابط الخاصة بمختلف المخططات المعرفية القاعدية (SCB). قد يكون هذا القياس الخاص مفيدا خاصة إذا أردنا الاهتمام بدرجة تنشيط الوظائف المعرفية المذكورة أعلاه (وصفية، فعلية، نعتية).

$$V_t = V_{lex} + V_{vois} + V_{comp} + V_{prax} + V_{attr}$$

$$\left[V_{lex} = \frac{a}{(3 \text{ connecteurs} \times 3 \text{ réponses}} = \frac{a}{9} \ / \ \text{lex} \left[\!\left[\text{المخطط في نعم إجابات عدد} = a \right]\!\right] \right]$$

$$\textbf{V descriptive} = (V_{lex}+V_{vois}+V_{comp}) = \frac{b}{27} \ /$$

b = عدد إجابات نعم على المخططات lex+vois+comp

$$\textbf{V prescriptiv} = (V_{prax}) = \frac{c}{36} \ /$$ **عدد إجابات نعم على "Parx" المخططات = c**

$$\textbf{V attributive} = (V_{attr}) = \frac{d}{21} \ /$$ **عدد إجابات نعم على "attr" المخططات = d**

ويمكن أيضا إجراء تحليل للاستجابات الأشخاص على مستوى الروابط (Connecteurs).[1]

1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمنا بتحليل مضمون إجابات و استجابات الأفراد على مختلف الأدوات و كانت النتائج كالتالي:

1- يجب الأفراد أن يربوا على تربية سليمة قائمة على قيم دينية و أخلاق إسلامية،و هادفة إلى تكيفهم مع العالم الخارجي . ويرغبون في تعلم ذلك من أوليائهم بوسائل مقبولة تقوم على الحوار والإقناع وليس العنف والخشونة. وإن من أهم القيم التي يود الأفراد تعلمها من أوليائهم نجد في المرتبة الأولى القيم الدينية، ثم تأتي القيم الاجتماعية، وفي الأخير القيم الاقتصادية. ويود ثلثا الأفراد (67 %) تقمص والدهم من نفس الجنس، ويعللون هذه الرغبة بكون الوالد من نفس الجنس هو المثال الأعلى، أما الثلث الرافض لتقمص الوالد من نفس الجنس، فيرجع ذلك إلى التباين بين الأجيال ،وأيضا لكون الوالد من نفس الجنس ليس المثل الأعلى لهم.

كما يعبر (86%) من الأفراد عن رضاهم عن تربية أوليائهم لهم، وعللوا ذلك بكون التربية التي تحصلوا عليها كانت صحيحة وسوية، وكانت لها آثار ايجابية في المجتمع، أما الأفراد غير الراضين، فيرجعون عدم رضاهم إلى خطأ الأولياء في أساليب التربية (القسوة، صراع الأجيال). ويؤكد (77.35%) من الأفراد أنهم زودوا بقيم ساعدتهم في حياتهم ، و بالأخص في التفاعل مع المجتمع.

2- يقدم الأفراد معنى انفعالي وحسي لمفهوم"حب الأولياء"، حيث يربطونه بكلمات: العطف، الحنان، المودة...الخ، أما مفهوم" الإصغاء" فيربط بكلمات: التفاهم، والحوار، والاهتمام والاحترام. ويأخذ مفهوم"تحمل المسؤولية" معنى ايجابي، إذا ينظر الأفراد إلى آثاره الإيجابية في الحياة مثل:القدرة على حل المشكلات، وتحمل الفرد مسؤولية قراراته. وفي.مفهوم" المساندة" ينحو الأفراد بالأخص إلى المساندة النفسية أو المعنوية، ويعرفون مفهوم"السلوك الصحيح"بأنه احترام للدين، والقانون والجماعة الاجتماعية.

---

(1) Ibid, p. 130.

3 و 4 – أغلبية الأفراد ينتج تداعيات ايجابية للعبارة المثير"قيم التربية الأسرية"، ولقد اخذ مضمون هذه التداعيات في الغالب طابعا معياريا(دينيا، خلقيا)، وأحيانا طابعا اجتماعيا (تفاعليا، علائقيا).

5– لقد كان مؤشر التقطب (تقنية شبكة التداعيات) يساوي 0.42+، وهذا يعني أن معظم الكلمات التي تداعى به الأفراد تجاه العبارة "قيم التربية الأسرية"، لها إيحاء ايجابي، أي أن الأفراد يميلون إلى إعطاء تصورا ايجابيا عن هذه القيم.

6– تتجه تصورات الأفراد في اختبار" المخططات المعرفية القاعدية"،إلى التعميم والتعددية ، حيث شملت تداعياهم ، في آن واحد، الوظائف : الوصفية (وصف موضوع التصور) ، والفعلية (الأفعال التي يكون موضوع التصور مفعولا لها) ، والنعتية (التقييم والحكم على موضوع التصور)، حيث أوزانها متقاربة وقدرت على التوالي:0.60، و0.68 ،و 0.55.

2– المنهج:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، حيث طبقه على مرحلتين: الأولى في الدراسة الاستطلاعية حيث ثلث فيها عدة أدوات بغية جمع أكبر قدر من المعلومات، والثانية في الدراسة النهائية بغية اختبار الفرضيات التي وضعها، وفيما يلي عرض لخصائص وسمات هذا المنهج.

2–1 المنهج الوصفي المقارن: تتكون عبارة "الوصفي المقارن" من كلمتين يقصد بالأولى "الوصفي" أي أنه يصف ويحلل ويفسر النتائج بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية. وكلمة "مقارن" أي أنه يقارن بين النتائج على ضوء متغيرات عديدة مثل "الجنس" أو "العمر" أو "المستوى الدراسي" أو "المستوى" أو "الحالة الاجتماعية"... الخ.

2–1–1 تعريف المنهج الوصفي: يعطي هذا المنهج: (وصفا دقيقا للظاهرة موضوع الدراسة، من خلال عمليات الوصف والتحليل الكمي والكيفي)[1]، وهو (الطريقة

---

(1) جمال محمد أبو شنب، أصول الفكر والبحث العلمي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص. 152.

المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة، وتهدف على اكتشاف حقائق جديدة والتحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها والكشف عن الجوانب التي تحكمها)[1]. وهو يدرس (الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة إرتباطها مع الظواهر الأخرى)[2].

إن المنهج الوصفي يهتم بدراسة: (الوضع الراهن للبشر والأشياء والأحداث وذلك دون إحداث تغير من جانب الباحث لأي متغيرات الدراسة)[3].

2-1-2 تعريف المنهج المقارن: يحاول الباحث، في المنهج المقارن، التعرف على الأسباب التي تقف وراء الفروق التي تظهر في سلوكات الجماعات المختلفة من الأفراد.[4]

2-1-3 اهداف المنهج الوصفي المقارن: يجمع عمار بوحوش ومحمد الذنيبات[5] اهداف المنهج الوصفي في خمسة نقاط وهي:

- جمع معلومات ومفصلة عن ظاهرة موجودة فعلا في المجتمع.
- تحديد المشاكل الموجودة أو توضيح بعض الظواهر.
- إجراء مقارنة وتقييم لبعض الظواهر.
- تحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية، واتخاذ قرارات مناسبة في مشاكل ذات طبيعة مشابهة.
- إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة.

---

(1) محمد شفيق، البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي، 1985، ص. 50.

(2) أمين الساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي من الباكلوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه. ط2، المركز السعودي للدراسات، 1992، ص. 98.

(3) مجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة، 1989، ص. 74.

(4) سامي محمد ملحم، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. دار الكتب المصرية، 1995، ص. 70.

(5) عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: د.م.ج، 1995، ص. 130.

2-1-4 اسس المنهج الوصفي المقارن: يمكن ذكر خمسة اسس عامة للمنهج الوصفي المقارن وهي:

- إمكانية الاستعانة بمختلف أدوات جمع البيانات كالمقابلة والملاحظة والاستمارة.
- تكتفي بعض الدراسات الوصفية بمجرد وصف كمي أو كيفي للظاهرة والبعض الآخر يبحث في الأسباب المؤدية لها.
- تعتمد الدراسات الوصفية على اختيار عينات ممثلة للمجتمع الأصلي توفيرا للجهد والتكاليف.
- اصطناع التجريد حتى يمكن تمييز خصائص أو سمات الظاهرة المبحوثة.
- تصنيف الأشياء أو الوقائع محل الدراسة على أساس معيار مميز حتى يمكن تعميمها.

3- حدود الدراسة الزمانية والمكانية:

3-1 الحدود الزمانية:

تمت الدراسة النهائية في الفترة الممتدة بين 2 جوان و5 جويلية 2007 (أنظر الجدول21)

3-2 الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة بأربعة مراكز لإعادة التربية في كل من ولايات: قسنطينة، عنابة، أم البواقي وباتنة. (أنظر جدول 21).

الجدول (21) خصائص الدراسة النهائية (الأهداف، الحدود، الأدوات)

المتغيرات		المضامين
(1) الأهداف		- اختبار الفرضيات. - تحليل النتائج
(2) الحدود	الزمانية	(1) مجموعة الأحداث المنحرفين: - مركز عنابة: 2 إلى 10 جون 2007. - مركز أم البواقي: 25 جوان إلى 5 جويلية 2007. - مركز قسنطينة: من 7 إلى 14 جوان 2007.

		- مركز باتنة: من 26 جوان إلى 5 جويلية 2007. (2) مجموعة الأحداث غير المنحرفين: - بين 15 جوان و10 جويلية 2007.
	المكانية	(1) مجموعة الأحداث المنحرفين: 4 مراكز لإعادة التربية وهي: - المركز المختص في حماية الطفولة- مختاري مسعود- باتنة. - المركز المختص لإعادة التربية- الحجار- عنابة. - المركز الاختصاصي لإعادة التربية - قسنطينة. - مركز إعادة التربية ذكور- عين مليلة- أم البواقي. (2) مجموعة الأحداث غير المنحرفين: مدينة عنابة وقسنطينة.
	البشرية (عينة)	(1) مجموعة الأحداث المنحرفين: العدد 55 (باتنة 19، عنابة 18، قسنطينة 09، أم البواقي 09). (2) مجموعة الأحداث غير المنحرفين: العدد 58 (يقطنون في مختلف الولايات).
(3) الأدوات		طبق الباحث في الدراسة النهائية أربع استبيانات هي: 1- استبيان1: البيانات الأولية عن الحدث وأسرته وانحرافه. 2- استبيان2: تصور الأشياء المفيدة والعناية المعنوية الوالدية. 3- استبيان3: أساليب التربية الوالدية. 4- استبيان4: أساليب التربية الوالدية والقيم الناتجة عنها.

3-2-1 حياة الحدث داخل المركز الاختصاصي لإعادة التربية:

يسير كل مركز من مراكز إعادة التربية وفق نظام داخلي صادر سنة 1997 [1] وهو ينص على وجود قسمين وهما:

أ- قسم الاستقبال:

هناك 5 مواد في النظام الداخلي (من المادة 9 إلى 13) تعني بتسيير هذا القسم.

فالمادة 9 تخبر عن ظروف وصول الحدث إلى المركز وتوجيهه إلى قسم الاستقبال لإتمام الإجراءات اللازمة لاسيما الإيداع، والتفتيش، والحمام والفحص الطبي، كما لا يجب أن يبقى الحدث أكثر من 24 ساعة في هذا القسم ولا أن يبقى وحده.

وتختص المادة 10 بكيفية تفتيش الحدث ومنع كل لباس أو أشياء تشكل خطر على أمنه وأمن المركز، وما هو مسموح أخذه كالصور العائلية وخاتم الزواج مثلا.

وتنص المادة 11 على ضرورة عرض الحدث على طبيب المركز لإجراء الفحوصات الطبية وتتطرق المادة 12 إلى زيارة المدير (أو نائبه) للحدث، سواء يوم الاستقبال وأن تعذر عليه في اليوم الموالي لإخباره بالنظام الداخلي. كما يجب على المساعدة الاجتماعية أن تزور هي أيضا الحدث ومقابلته. وأخيرا تدعو المادة 13 إلى فصل الأحداث الذين اقترفوا نفس الخطأ إذا توفرت إمكانيات الفصل داخل المركز.

ب- قسم الملاحظة والتوجيه:

ينظم هذا القسم 6 مواد (من المادة 14 إلى 19). فتنص المادة 14 على تحويل الحدث من قسم الاستقبال إلى قسم الملاحظة والتوجيه.[2]

وتكلف المادة 15 بمتابعة حالة الأحداث الجسمانية والنفسية، وتكوينهم أو تعليمهم وتشخيص أسباب انحرافهم، ومدى قابليتهم لإعادة التربية، وتحديد الطرق الكفيلة والضرورية لذلك.

---

(1) مديرية إدارة السجون وإعادة التربية، النظام الداخلي لمركز إعادة تأهيل الأحداث. الجزائر: الديوان الوطني للأشغال التربوية، 1997، ص.ص 9-11.

(2) نفس المرجع، ص. 11.

وتدعو المواد 16، 17، 18 الأخصائي النفسي إلى مقابلة الحدث وإعداد ملف خاص عنه، وتقديم تقرير مفصل عنه في مدة لا تتجاوز 3 أشهر، وتتوج نشاطات الأخصائيين النفسيين والمربين والمساعدين الاجتماعيين والأطباء بتحرير تقرير شامل عن شخصية الحدث.

وبعد انتهاء فترة الملاحظة يعقد اجتماع عام تحت رئاسة مدير المركز وبحضور كل الأخصائيين (نفسيين، اجتماعيين، مربين، أطباء) بغرض عرض حوصلة للدراسات وعلى أساسها يتخذ الإجراء الملائم لشخصية الحدث.

وفي الأخير تشير المادة 19 إلى أن أدنى مدة يقضيها الحدث في قسم الملاحظة والتوجيه هي 3 أشهر وأقصاها 6 أشهر.

ج- الإجراءات والقواعد الخاصة بالأحداث المنحرفين:

خصص قانون الإجراءات الجزائية 53 مادة للأحداث المنحرفين (من المادة 442 إلى 494)[1]، وقد صنفت هذه المواد في ستة أبواب وفق الترتيب التالي:

* **الباب الأول: أحكام تمهيدية:** يتضمن 5 مواد (من المادة 442 إلى 446)، وفيها إشارة ضمنية إلى سن الحدث وهو الذي لم يبلغ الثامنة عشر (442)، ولا يمكن إخضاعه قانونيا سوى لتدابير الحماية وإعادة التربية (444)، وتستكمل هذه التدابير استثناءا بعقوبة الغرامة أو الحبس شرط أن يجاوز الحدث سن الثلاث عسر (445).

* **الباب الثاني: جهات التحقيق والحكم الخاص بالأحداث المنحرفين:** تضمن هذا الباب 31 مادة (من المادة 447 إلى 477)، وتنص على وجود قسم للأحداث في كل محكمة (447)، ويمارس وكيل الجمهورية لدى المحكمة الدعوى العمومية لمتابعة الجنايات والجنح التي يرتكبها الأحداث (448).

يتكون قسم الأحداث من قاضي الأحداث رئيسا، ومن قاضيين محلفين، يختارهم وزير العدل إذا كانوا ضمن محكمة تقع بمقر المجلس القضائي، أو من طرف رئيس المجلس القضائي بطلب من النائب العام إذا كانوا ضمن المحاكم الأخرى (450).

---

(1) قانون الإجراءات الجزائية، ط2، الجزائر: منشورات دار بارتي، 2002، ص.ص 260-288.

يقوم قاضي الأحداث ببذل كل العناية والجهد للتحري عن شخصية الحدث سواء بإجراء تحقيق، أو بحث اجتماعي، أو طبي أو نفسي (453).

ويجوز لقاضي الأحداث تسليم الحدث المنحرف، بصفة مؤقتة، إلى والديه (أو وصيّه)، أو مركز، أو قسم إيواء، أو مصلحة خدمة اجتماعية أو مؤسسة أو منظمة تهذيبية أو التكوين المهني أو مؤسسة علاج تابعة للدولة، أو إدارة عامة مؤهلة لهذا الغرض أو مؤسسة خاصة معتمدة (455). وينص قانون الإجراءات الجزائية على عدم جواز وضع الحدث الذي لم يبلغ من العمر الثلاث عشرة سنة كاملة في مؤسسة عقابية ولو بصفة مؤقتة، ولا يجوز وضع الحدث من سن الثالث عشرة إلى الثامنة عشرة، مؤقتا، في مؤسسة عقابية إلا إذا كان ذلك ضروريا (456).

يرسل قاضي التحقيق ملف الحدث إلى وكيل الجمهورية الذي يجب عليه تقديم طلباته في أجل أقصاه 10 أيام (459).وإذا رأى قاضي أن الوقائع تشكل مخالفة أحال القضية على محكمة ناظرة في مادة المخالفات (459). وإذا كانت الوقائع تشكل جنحة أحالها على قسم الأحداث (460)، وإذا رأى قاضي الأحداث أن الوقائع ليست مخالفة ولا جنحة أو انعدمت الدلائل أصدر أمر بعدم المتابعة (458).

ويمنع نشر ما يدور في جلسات جهات الأحداث القضائية في الكتب أو الصحافة أو بطريقة الإذاعة أو السينما أو بأي وسيلة أخرى، كما يمنع نشر كل ما يتعلق بهوية أو شخصية الحدث المنحرف (477).

* **الباب الثالث: في الإفراج تحت المراقبة:** ويحتوي هذا الباب على 4 مواد (من المادة 478 إلى 481).

يعين قاضي الأحداث مندوبا أو عدة مندوبين دائمين أو متطوعين لمراقبة الحدث (478). تراقب صحة الحدث وتربيته وظروفه المادية والأدبية (479)، ويقدم المندوبين في الحالات العادية تقريرا كل 3 أشهر لقاضي الأحداث، أما في الحالات الاستثنائية فلا ينتظرون كل هذه المدة بل يكتبون تقريرا سريعا كلما ساءت ظروف الحدث أو تعرض لضرر كبير، وتدفع مصاريف تنقل المندوبين لرقابة الأحداث من مصاريف القضاء الجزائي (480). المندوبون الدائمون هم في الغالب مربين مختصين، أما المتطوعين فهم

أفراد جاوزوا سن الـ 21 وجديرين بالثقة (480). وعندما يتخذ قرار الإفراج تحت المراقبة يخطر الحدث ووالده (أو وصيه) بذلك (481).

* **الباب الرابع: في تغيير ومراجعة مراقبة وحماية الأحداث:** ويتضمن 7 مواد (من المادة 482 إلى 488).

يمكن لقاض الأحداث تعديل أو مراجعة التدابير المنصوص عليها في المادة 444 من قانون الإجراءات الجزائية (482)، ويجوز لوالدي أو وصي الحدث تقديم طلب تسليمه أو إرجاعه إليهم إذا مضى على تنفيذ حكم صادر بإيداعه سنة أو أكثر، وإذا رفض الطلب أمكن تجديده بعد انقضاء 3 أشهر (483). الشخص الوحيد الذي يحق له الفصل في جميع المسائل العارضة ودعاوى تغيير التدابير في مادة الإفراج تحت المراقبة والإيداع والحضانة هو قاضي الأحداث أو قسم الأحداث الذي سبق أن فصل أصلا في النزاع أو قاض الأحداث أو قسم الأحداث الذي يقع بدائرته موطن والدي الحدث أو موطن الشخص صاحب العمل أو المنظمة أو المؤسسة التي سلم الحدث إليها بأمر من القضاء (485). وأخيرا يجوز لقاضي الأحداث عند اقتضاء الأمر نقل الحدث الذي جاوز عمره 13 سنة إلى أحد السجون وحبسه فيه مؤقتا (487).

* **الباب الخامس: في تنفيذ القرارات:** يحتوي هذا الباب على 4 مواد (من المادة 489 إلى 492).

تنبه هذه المواد إلى ضرورة تقييد القرارات الصادرة من جهات قضائية للأحداث في سجل خاص غير علني يمسكه كاتب الجلسة، كما يقيد القرار كذلك في القسيمة رقم (2) من صحيفة السوابق العدلية التي تسلم فقط لرجل القضاء (489)، وتلغى القسيمة (1) المنوه بها عن التدبير إذا أظهر الحدث استقامة وانقضت فترة 5 سنوات من يوم انتهاء مدة تدبير الحماية أو إعادة التربية (490).

وتتحمل الأسرة قدر من مصاريف رعاية وإيداع ابنها الحدث الذي سلّم مؤقتا أو نهائيا لغير أسرته، أو وصيه أو كافله، كما تتحمل الدولة أيضا قدرا من مصاريف الرعاية إذا سلم الحدث لمصلحة عمومية مكلفة بإسعاف الطفولة (491).

* **الباب السادس: في حماية الاطفال ضحايا الجنايات والجنح:** ويضم المادتين 493 و494.

إذا وقعت جناية أو جنحة على شخص قاصر لم يبلغ السادسة عشرة من والديه أو وصيه أو حاضنه فإنه يمكن لقاضي الأحداث أن يقرر إيداع الحدث المجني عليه إما لدى شخص جدير بالثقة وإما في مؤسسة، أو يعهد به إلى مصلحة عمومية مكلفة برعاية الطفولة (493). وإذا تبين أن مصلحة الحدث الصحية تستدعي تدخل النيابة العامة، فعلى هذه الأخيرة أن تقوم برفع الأمر إلى قسم الأحداث لكي يأمر باتخاذ جميع التدابير لحمايته (494).

3-2-2 المراكز التي اجريت فيها الدراسة:

3-2-2-1 المركز المختص لإعادة التربية الحجار -عنابة-:

يقع بحي المقاومة الذي يبعد 2كلم عن مقر دائرة الحجار و11كلم عن مدينة عنابة ويتربع على مساحة إجمالية تقدر بـ 8 هكتارات.

وأنشئ بناءا على المرسوم رقم 100/76 المؤرخ في 25 ماي 1976، ويتكفل المركز بالأحداث المنحرفين الذين لم يبلغوا 18 سنة وأرسلوا بأمر من قاضي الأحداث أو الأحداث أقل من 18 سنة في حالة خطر معنوي: إن نظام المركز داخلي وبقدرة استقبال تساوي 90 حدثا.

بلغ عدد الأحداث[1] سنة 2003، 171 حدث أما في السداسي الأول من سنة 2004 فبلغ 68 حدثا. يقدر عدد مستخدمي الإدارة وأعوان المصالح 24 مستخدم، أما الفرقة البيداغوجية فتتكون من 13 فردا موزعين كالتالي:

- مراقب عام 1.
- مربون مختصون 4.
- مربون 4.
- أساتذة التكوين المهني 3.

(1) أعطاني مدير المركز هذه الأرقام بعد اتصال هاتفي به في جويلية 2004.

- ممرض 1.

يتوفر المركز على 8 مباني موزعة كالآتي:

- مبنى الإدارة.
- مبنى المراقد: وعددها ثلاثة مباني.
- مبنى الأقسام.
- مبنى المطعم.
- مبنى المغسلة.
- مبنى المساكن.

يتلقى الاحداث تكوينا مهنيا ويتوزعون على ثلاث ورشات هي:

- **ورشة النجارة المعمارية:** طاقة استيعابها 12 متربص.
- **ورشة الحدادة والتلحيم:** طاقة استيعابها 12 متربص.
- **ورشة البناء:** طاقة استيعابها 12 متربص.

ويتابع الأحداث نفسيا، واجتماعيا، وصحيا، وثقافيا ورياضيا.

3-2-2-2 المركز الاختصاصي لرعاية الاحداث بقسنطينة:

يقع بقسنطينة، قرب ملعب الشهيد حملاوي (17 جوان سابقا)، ويتربع على مساحة 7 هكتارات.

في جانفي 1956 أنشئ مركز الملاحظة (دار المجلس قسنطينة)، ومن سنة 1963 إلى 1966 أصبح يحمل اسم المركز الاختصاصي لإعادة التربية (حي باردو بقسنطينة)، ومن سنة 1966 إلى 1972 تم تحويل المركز إلى نهج الدكتور "كالماط" بالمنظر الجميل، ومن سنة 1972 إلى يومنا هذا تحول المركز إلى طريق المشتلة قرب ملعب الشهيد حملاوي.

لقد أنشئ المركز بناءا على المرسوم 87/261 المؤرخ في 1987/12/01، وكان خاص بالذكور لكن منذ نوفمبر 2003 أصبح مؤنثا. كان المركز قبل الاستقلال تحت وصاية وزارة العدل، أما بعد الاستقلال فتحولت الوصاية عليه من وزارة العدل إلى وزارة الشباب والرياضة والسياحة، فوزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني، ثم وزارة التنشيط الاجتماعي والتضامن الوطني.

يوجد قسمان وورشتان (الرسم على القماش والطرز)، ويأمل المركز في فتح ورشات أخرى (الحلاقة، الطبخ والخياطة). يستقبل الأحداث البالغين من العمر بين 16 و18 سنة، وقد كان خاص بالذكور فقط، لكن منذ نوفمبر 2003 أصبح يتكفل بالإناث فقط.

3-2-2-3 المركز المختص في حماية الطفولة –باتنة-:

يستقبل هذا المركز منذ 2002 الفتيات القاصرات اللواتي يعشن في خطر معنوي أو/و مادي. ويهدف إلى التكفل بالقاصرات، وإدماجهن في الحياة المهنية والاجتماعية من خلال تعليمهن وتكوينهن، وكذلك التكفل النفسي والاجتماعي بهن. ولتحقيق هذه الأهداف يتوفر المركز على أقسام منها قسم محو الأمية، وقسم تدعيم المتمدرسات خارج المؤسسة، والتعليم عن بعد، كما توجد عدة أنشطة ثقافية، وفنية ورياضية. ولتسيير هذه الأقسام يتوفر المركز على طاقم من الموظفين موزعين على 19 مستخدم تقني وبيداغوجي، و12 مستخدم إداري، و10 أعوان مصالح، و05 أعوان مؤقتين.

إن هذا المركز عبارة عن مؤسسة داخلية، أي أن القاصرات قاطنات بالمركز حتى يبلغن سنا معينا، حيث يمكنهن من الاندماج مهنيا واجتماعيا. ترسل القاصرات إلى المركز عن طريق قاضي الأحداث المتواجد على مستوى مختلف محاكم القطر الجزائري.

4-2-2-3 مركز إعادة التربية ذكور –عين مليلة-:

مختص في إيواء الأحداث الذين لم يتموا سن 19 سنة، وهذا لإعادة إدماجهم، وقد تم قبولهم بالمركز من طرف قاضي الأحداث. ويضم المركز الأحداث الذين اتبعوا قضائيا نتيجة ارتكابهم جنح أو أعادوا ارتكاب جنح.

3-2-3 إحصائيات عن الأحداث داخل مراكز إعادة التربية:

يبين الجدول (22) توزع الأحداث على مراكز إعادة التربية، التي أجريت فيها هذه الدراسة، للفترة المتراوحة بين 2000 و2007. ويلاحظ أن عدد الأحداث في العموم يتجاوز قدرة استيعاب هذه المراكز، فمثلا قدرة استقبال مركز عنابة تقدر بـ 90 لكن تستقبل أحيانا أكثر من 100 حدث.

الجدول (22) عدد الأحداث في مراكز إعادة التربية بين سنوات 2000 و2007

	مركز قسنطينة	مركز عين مليلة	مركز باتنة	مركز عنابة
2000	165	/	/	60
2001	175	/	/	88
2002	166	/	/	91
2003	/	/	/	171
2004	/	/	/	114
2005	72	27	22	93
2006	89	/	26	81
2007	65	/	36	/

4- عينة الدراسة:

4-1 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من الأحداث المتواجدين بأربع مراكز اختصاصية لإعادة التربية بولايات: باتنة، أم البواقي، عنابة وقسنطينة.حيث أن مركزي قسنطينة وباتنة خاصين بالإناث، ومركزي أم البواقي وعنابة خاصين بالذكور، وكان العدد الإجمالي للمجتمع 062 حدث.

4-2 وحدة العينة:

تتمثل وحدة العينة في الحدث الموجود في المركز المختص في إعادة التربية، سواء صدر عنه فعل منحرف أو كان في حالة خطر معنوي، تطلب من قاضي الأحداث إرساله إلى المركز.

4-3 خصائص العينة:

استعمل الباحث مجموعتين: تجريبية وضابطة.

4-3-1 المجموعة التجريبية: تتكون المجموعة التجريبية من أحداث متواجدين بالمراكز المختصة في إعادة التربية، وكان عددهم 55 من 062 أي بنسبة 88,70% (أنظر الجدول 23).

الجدول (23) نسب توزع الأحداث المنحرفين في مجتمع البحث والمجموعة التجريبية.

	مجتمع البحث	%	المجموعة التجريبية	%
مركز عنابة	19	100	18	94,73
مركز باتنة	22	100	19	86,36
مركز أم البواقي	09	100	09	100
مركز قسنطينة	12	100	09	75,00
المجموع	62	100	55	88,70

وللتأكد من تمثيلية المجموعة التجريبية لمجتمع البحث طبق الباحث اختبار $كا^2$ فتحصل على مايلي:

الجدول (24) تمثيلية المجموعة التجريبية بواسطة اختبار $كا^2$

/	/	مركز عنابة	مركز باتنة	مركز أم البواقي	مركز قسنطينة	مجموع ت.م
مجتمع البحث	ت.م	19	22	09	12	62
	ت.ن	19,60	21,72	09,53	11,12	
المجموعة التجريبية	ت.م	18	19	09	09	55
	ت.ن	17,39	19,27	08,46	09,87	
مجموع ت.م	/	37	41	18	21	117

لقد كان:

- $كا^2$ المحسوب يساوي **0,256**
- درجات الحرية = **03**
- **0,01 = α**
- $كا^2$ الجدولي يساوي **11,345**

نلاحظ أن $كا^2$ المحسوب أقل من $كا^2$ الجدولي إذن تنفى الفرضية البديلة (ف1) وتؤكد الفرضية الصفرية (ف0) بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزع

الأفراد داخل المجموعة التجريبية وتوزعهم داخل مجتمع البحث (مجموع أحداث المراكز الأربعة المختصة في إعادة التربية). إذن المجموعة التجريبية ممثلة لمجتمع البحث.

4-3-2 المجموعة الضابطة:

تتكون هذه المجموعة من الأحداث غير المنحرفين، ويقدر عددهم بـ 58 حـدث، اختارهم الباحث بطريقة حدثية من مدينتي عنابة وقسنطينة، وهـم يقطنـون في عـدة ولايات أخرى. إن الهدف من اختيار مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة هـو إجراء مقارنة بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين.

سيستعمل الباحث عبارة "عينة الأحداث المنحرفين" و"عينة الأحداث غير المنحرفين" ويقصد على التوالي: "المجموعة التجريبية" و"المجموعة الضابطة".

5- أدوات الدراسة:

صمم الباحث أربع استبيانات (**Questionnaires**) بغية جمع البيانات والمعطيات التي تساعده من التحقق من الأهداف والفرضيات التي صاغها عند الشروع في هـذه الدراسة، وفيما يلي عرض منهجي لخصائص هذه الاستبيانات الأربعة:

5-1 الاستبيان 1: البيانات الأولية عن الحدث وأسرته وانحرافه:

احتوى هذا الاستبيان 1[1] على 20 عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي:

- **المحور الاول:** بيانات عن الحدث: (5 عبارات: 1، 2، 3، 4 و5)، وضم متغيرات الجنس، والسن، والمستوى التعليمي، ومكان الإقامة وصاحب السكن.

- **المحور الثاني:** خصائص الانحـراف: (عبارتـان: 6 و7)، وضـهت العبـارة 6 معلومات عن الحياة داخل مركز إعادة التربية، وسبب الدخول إليه، ومع من ارتكـب الحدث فعله المنحرف، ومكان الجنحة، ومدة العقوبة. أما العبارة 7 فـاحتوت سـوابق الحدث في الانحراف وسوابق أسرته.

---

(1) صمم الباحث بوفولة بوخميس هذا الاستبيان في دراسة أجراها وناقشها عام 2003 لنيل شهادة الماجستير بعنوان: "التربية الأسرية وأثرها في انحراف الأحداث"، وكانت تحت إشراف الأستاذ الدكتور: سيف الإسلام شوية، قسم علم الاجتماع، تخصص: انحراف وجريمة، جامعة باجي مختار -عنابة-.

• **المحور الثالث:** خصائص أسرة الحدث: (13 عبارة: من العبارة 8 إلى العبارة 20)، وضم المحور بيانات عن سن ومستوى تعليم ومهنة الأب والأم، وعدد الأخوة والأخوات، وترتيب الحدث بين إخوته، ومتوسط دخل الأب والأم، وعلاقة القرابة بين الوالدين والحالة المدنية ونوع العلاقة بينهما.

لقد طبق هذا الاستبيان الأول بكل محاوره الثلاثة على الأحداث المنحرفين (مجموعة تجريبية)، أما الأحداث غير المنحرفين (مجموعة ضابطة) فطبق عليهم المحورين الأول والثالث فقط.

5-2 الاستبيان 2: تصور الأفراد للأشياء المفيدة والعناية المعنوية الوالدية:

احتوى الاستبيان 2 على 23 عبارة موزعة على محورين هما:

• **المحور 1:** تصور الأفراد للأشياء المفيدة: ويضم 11 عبارة متوزعة على 3 أبعاد هي:

- **البعد 1:** "تحمل المسؤولية" (العبارات 5، 11، 17، 23).
- **البعد 2:** "السلوك الصحيح" (العبارات 4، 10، 16، 22).
- **البعد 3:** "التغذية والإيواء" (العبارات 6، 12، 18).

• **المحور 2: تصور الأفراد للعناية المعنوية الوالدية:** ويضم 12 عبارة متوزعة على 3 أبعاد:

- **البعد 1:** "الحب" (العبارات 1، 7، 13، 19).
- **البعد 2:** "الإصغاء" (العبارات 2، 8، 14، 20).
- **البعد 3:** "المساندة والمساعدة" (العبارات 3، 9، 15، 21).

ولقد تحصلنا على العبارات من تحليل مضمون مختلف الأدوات المطبقة في الدراسة الاستطلاعية خاصة مضامين المفاهيم (التقنية 2) والأسئلة (التقنية 1). وحددت ثلاث احتمالات للإجابة "نعم"، "لا"، "لا أدري"، ونقطت على التوالي: "03"، "01"، "02".

5-3 الاستبيان 3: أساليب التربية الوالدية:

احتوى الاستبيان 3 على 12 عبارة موزعة على ثلاثة أساليب تربوية والدية وهي كالتالي:

- أسلوب تربوي متسامح (عبارات 2، 5، 8، 11).
- أسلوب تربوي تسلطي (عبارات 1، 4، 7، 10).
- أسلوب تربوي ديمقراطي (عبارات 3، 6، 9، 12).

ولقد صمم هذا الاستبيان بالاعتماد على نظرية بومريند. (أنظر الجدول 25).

وحددت ثلاث احتمالات للإجابة هي: "نعم"، "لا"، "لا أدري"، ونقطت على التوالي: "03"، "01"، "02".

الجدول (25) خصائص أساليب التربية حسب نموذج "بومريند"

الأسلوب التربوي / خصائصه	ديمقراطي	متسامح	تسلطي
الاتصال	↖	↙	↙↙
التأديب	↖	↙	↖↖
العاطفة	↖	↖↖	↙↙
المتطلبات	↖	↙	↖↖

5-4 **الاستبيان 4**: أساليب التربية الوالدية والقيم الناتجة عنها:

احتوى الاستبيان 4 على **15** عبارة موزعة على 3 محاور وهي:

- **المحور 1**: الأسلوب التربوي المتسامح وقيم التبعية: (عبارات: **1**، **3**، **5**، **8**، **11**، **13**، **14**).

- **المحور 2**: الأسلوب التربوي الديمقراطي وقيم الحرية والرأي: (عبارات: **2**، **4**، **7**، **10**، **15**).

- **المحور 3**: الأسلوب التربوي التسلطي وقيم الصرامة والاستبداد: (عبارات: **1**، **3**، **5**، **6**، **9**، **12**، **14**).

نلاحظ أن بعض العبارات توجد في أكثر من محور لأن أساليب التربية تتداخل في خصائصها وقيمها، وعدد هذه العبارات المشتركة أربعة وهي: **1**، **3**، **5**، **14**.

لقد صمم هذا الاستبيان 4 بالاعتماد على نتائج الدراسة الاستطلاعية وكذلك تحليل مضامين التراث العلمي متمثلا في الدراسات السابقة والمقالات وكتب علم الاجتماع خاصة علم اجتماع القيم، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم الاجتماع الأسري،... الخ.

وحددت ثلاث احتمالات للإجابة هي: "نعم"، "لا"، "لا أدري"، ونقطت على التوالي: "03"، "01"، "02".

5-5 ثبات وصدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صحة الاستبيانات جرّبها الباحث على عينة سماها "عينة الصدق والثبات" متكونة من 41 فرد من الجنسين، حيث طبق عليها الاستبيانات أول مرة يوم 22 ماي 2007 ثم أعاد تطبيقها مرة ثانية يوم 29 ماي 2007.

وفيما يلي عرض لأهم الخصائص السيكومترية لهذه الاستبيانات.

5-5-1 سهولة وصعوبة العبارات:

طبقت صورة أولية من الاستبيانات الأربعة على عينة "الصدق والثبات" وكان عدد عبارات الاستبيان 1: 19 عبارة، والاستبيان 2 وعدد عباراته 30، والاستبيان 3 وعدد عباراته 30، والاستبيان 4 وعدد عباراته 57. ولقد طلب من الأفراد في التعليمة الإشارة فقط إلى العبارات التي تبدو لهم غامضة جدا وتلك التي تبدو سهلة جدا، مع العلم أننا قمنا هنا بكتابة عبارات كثيرة في أشكال مختلفة، وبعد دراسة أجوبتهم قام الباحث بإزالة العبارات غير المفهومة، والعبارات السهلة جدا، والعبارات المتكررة والعبارات الخاطئة في الصياغة، وأصبح عدد العبارات: 20 للاستبيان 1، و23 للاستبيان 2، و12 للاستبيان 3، و15 للاستبيان 4. (أنظر الملحق الثامن).

5-5-2 صدق الاستبيانات:

لقد تأكد الباحث من صدق الاستبيانات، حيث تأكد من 3 أنواع من الصدق هي:

5-5-2-1 صدق المضمون:

ويسمى أيضا "صدق المحتوى" أو "الصدق الوجهي" أو "الصدق الظاهري" ، ويتحقق صدق المضمون لما تكون عبارات الاختبار (أو الاستبيان) ملائمة وموفقة للبناء

المقصود (المفهوم). لما يحلل مضمون اختبار معين يهتم بنقطتين هامتين هما: إلى أي مـــدى تغطي عبارات الاختبار مجموع البناء؟ وإلى أي مدى لا تحتوي عبارات الاختبار علـــى متغيرات غير ملائمة؟.

على الباحث أن يختار العبارات التي تسمح له بقياس مختلف أوجه البناء مع تفـــادي وضع عبارات غير ملائمة، ولتحقيق هذا الغرض طلب الباحث من أفراد "عينة الصدق والثبات" أن تخبره عن مدى توافق العبارات مع البناء المتمثل في "تصور الأفراد لأنساق القيم وأساليب التربية الوالدية"، ولقد احتفظ بالعبارات التي رأى الأفراد أنها مفهومـــة، وملائمة ومهمة.[1]

5-5-2-2 صدق البناء أو الصدق النظري:

يبين هذا الصدق مدى العلاقة بين الأساس النظري للأدوات وبين عبـــارات هـــذه الأدوات، أي إلى أي مدى تقيس هذه الأدوات الفرضيات التي بنيت عليها. ويســـمى هذا الصدق أيضا "صدق المفهوم" أو صدق التكوين الفرضي ، ولقد تحقق الباحث من هذا الصدق لأن الاستبيانات احترمت الأسس المرجعية النظرية التي صممت انطلاقـــا منها وهي :نظرية "بومريند" في أساليب التربية الوالدية، ونظرية "شوارتز" في القيم".

5-5-2-3 الصدق الذاتي:

هو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقة التي خلصت مـــن شوائب أخطاء القياس.يساوي الصدق الذاتي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

(الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$)

حيث قدر الصدق الـــذاتي للاســـتبيان 2 بـــــ: **0,88** ، وللاســـتبيان 3: **0,93** ، وللاستبيان 4: **0,80**.

5-5-3 ثبات الاستبيانات:

قاس الباحث الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث طبق الاســـتبيانات أول مرة يوم 22 ماي 2007، وطبقها مرة ثانية بعد أسبوع (29 مـــاي 2007)، وحســـب

(1) - R-J. Vallerand, U. Hess (sous la direction), Méthodes de recherche en psychologie. Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 2000, p. 270.

درجات الأفراد وطبق معامل الارتباط لبيرسون، والذي كان يساوي في الاستبيان 2: 0,78 ، وفي الاستبيان 3: 0,88 ، وفي الاستبيان 4: 0,65. (أنظر الجداول -26-27-28-).

وبهذا نلاحظ أن ثبات الاستبيانات مرتفع للاستبيانين2، 3 ومرتفع نسبيا للاستبيان4.

الجدول (26) ثبات الاستبيان 2 بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

رقم العبارة	التطبيق الأول (س)	التطبيق الثاني (ص)	س²	ص²	س×ص
01	116	115	13456	13225	13340
02	99	98	9801	9604	9702
03	114	119	12996	14161	13566
04	114	118	12996	13924	13452
05	121	122	14641	14884	14762
06	105	118	11025	13924	12390
07	111	110	12321	12100	12210
08	93	77	8649	5929	7161
09	117	115	13689	13225	13455
10	115	117	13225	13689	13455
11	108	112	11664	12544	12096
12	112	113	12544	12769	12656
13	99	207	9801	42849	42849
14	103	103	10609	10609	10609
15	115	118	13225	13924	13570
16	116	117	13456	13689	13572
17	105	112	11025	12544	11760
18	120	119	14400	14161	14280
19	81	84	6561	7056	6804
20	107	115	11449	13225	12305
21	106	112	11236	12544	11872
22	113	113	12769	12769	12769
23	102	114	10404	12996	11628
المجموع	2492	2338	258717	303800	310263

الجدول (27) ثبات الاستبيان 3 بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

رقم العبارة	التطبيق الأول (س)	التطبيق الثاني (ص)	$س^2$	$ص^2$	س×ص
01	71	76	5041	5776	5396
02	93	89	8649	7921	8277
03	99	100	9801	10000	9900
04	62	61	3844	3721	3782
05	46	50	2116	2500	2300
06	120	121	14400	14641	14520
07	49	58	2401	3364	2820
08	49	47	2401	2209	2303
09	108	43	11664	1849	4644
10	118	120	13924	14400	14160
11	48	43	2304	1849	2064
12	105	113	11025	12769	11865
المجموع	968	921	87570	80999	82031

الجدول (28) ثبات الاستبيان 4 بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

رقم العبارة	التطبيق الأول (س)	التطبيق الثاني (ص)	$س^2$	$ص^2$	س×ص
01	55	55	3025	3025	3025
02	104	104	10816	10816	10816
03	78	109	6084	11881	8502
04	111	109	12321	11881	12099
05	59	56	3481	3136	3304
06	111	107	12321	11449	11877
07	107	109	11449	11881	11663
08	59	56	3481	3136	3304
09	113	111	12769	12321	12543
10	79	80	6241	6400	6320
11	62	51	3844	2601	3162
12	112	99	12544	9801	11088
13	58	81	3364	6561	4698
14	57	67	3249	4489	3819
15	107	105	11449	11025	11235
المجموع	1272	1299	116438	120403	117455

6- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث العديد من الوسائل الإحصائية وهي:

1-6 النسبة المئوية: ويرمز لها بالعلامة (%) واستعملت لتقديم وصف كمي للعينة وحسب بتطبيق القاعدة الثلاثية: % = الدرجة / مجموع الدرجات × **100**

2-6 معامل الارتباط: استعمل الباحث معامل الارتباط لبيرسون (ر) ومعادلته كالتالي:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س.ص - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2]\ [ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

حيث: ن = عدد مفردات المتغير

مج = مجموع

س = المتغير الأول (التطبيق الأول)

ص = المتغير الثاني (التطبيق الثاني)

3-6 اختبار الدلالة الإحصائية $كا^2$:

اختبار $كا^2$ هو اختبار لابارامتري (ليس لنا معلومات عن التوزيع)، ويستعمل لما تكون البيانات موزعة وفق مستوى أو سلم اسمي (**Echelle nominale**)، ويهدف إلى معرفة ما إذا كان الفرق ذو دلالة بين توزيع ملاحظ وتوزيع متوقع.[1]

ويمكن كتابة معادلة اختبار $كا^2$ وفق ما يلي:

$كا^2 = مج\ (ت\ و - ت\ م)^2 / ت\ م$ حيث: مج = مجموع

ت و = تكرار واقعي أو ملاحظ أو تجريبي

ت م = تكرار متوقع أو نظري

ولكي يطبق $كا^2$ يشترط أن تكون التكرارات أكبر أو تساوي **5**، وإذا وجدت تكرارات أقل من **5** قام الباحث بتعديل معادلة $كا^2$ بمعامل تصحيح ياتس (**Yates**) ومعادلته هي: $كا^2 = مج\ (|ت\ و - ت\ م| - 1/2)^2 / ت\ م$

---

(1) Ibid, p. 354.

وتتبع عدة خطوات لحساب كا^2 وهي:

– وضع الفرضية الصفرية (ف$_0$) والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التوزيع التجريبي والتوزيع المتوقع.

– وضع فرضية بديلة للفرضية الصفرية (ف$_1$) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التوزيع التجريبي والتوزيع المتوقع.

– حساب التكرار المتوقع لكل تكرار ملاحظ بضرب مجموع سطر في مجموع عمود الخانة التي يوجد فيها التكرار الملاحظ وتقسيمه على المجموع الكلي للتكرارات.

– حساب كا^2 أول باستعمال معادلة كا^2 ويسمى هنا " كا^2 المحسوب".

– حساب كا^2 ثاني باستعمال معادلة كا^2 ويسمى هنا " كا^2 الجدولي".

– قائمة كا^2 الموجود في كتب الإحصاء والقوائم الإحصائية هو عبارة عن جدول بمدخلين: مدخل عمودي خاص بدرجات الحرية، وهذه الأخيرة تساوي (عدد الأعمدة –1) في حالة العينة الواحدة، و[(عدد الأعمدة –1) × (عدد السطور –11)] في حالة أكثر وجود من عينة، ومدخل أفقي خاص بمجال الثقة ويرمز له بالحرف α، وقد يكون يساوي هذا الأخير 0,01 أو 0,05 أو 0,1 أو 0,5... الخ لكن في الغالب تستعمل القيمة 0,05 أو 0,01.

– بعد الانتهاء من حساب كل من كا^2 المحسوب و كا^2 الجدولي يقوم الباحث بالمقارنة بينهما بهدف تأكيد أو نفي الفرضية الصفرية والفرضية البديلة.

هناك حالتين:

- إذا كان كا^2 المحسوب أقل من كا^2 الجدولي: نفي الفرضية البديلة وتأكيد الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة بين التوزيعين وأنهما متشابهان.

- إذا كان كا^2 المحسوب أكبر أو يساوي كا^2 الجدولي: نفي الفرضية الصفرية وإثبات الفرضية البديلة، بمعنى أن هناك فروق ذات دلالة بين التوزيعين وأنهما مختلفان.

- وفي الأخير يشير الباحث أن اختبار كا^2 استعمل لغرضين: الأول للتأكد من تمثيلية المجموعة التجريبية للبحث والثاني للتأكد من الفرضيات.

الفصل الثامن

عرض النتائج

اولا: البيانات الميدانية :

1- خصائص العينة:

1-1 الجنس:

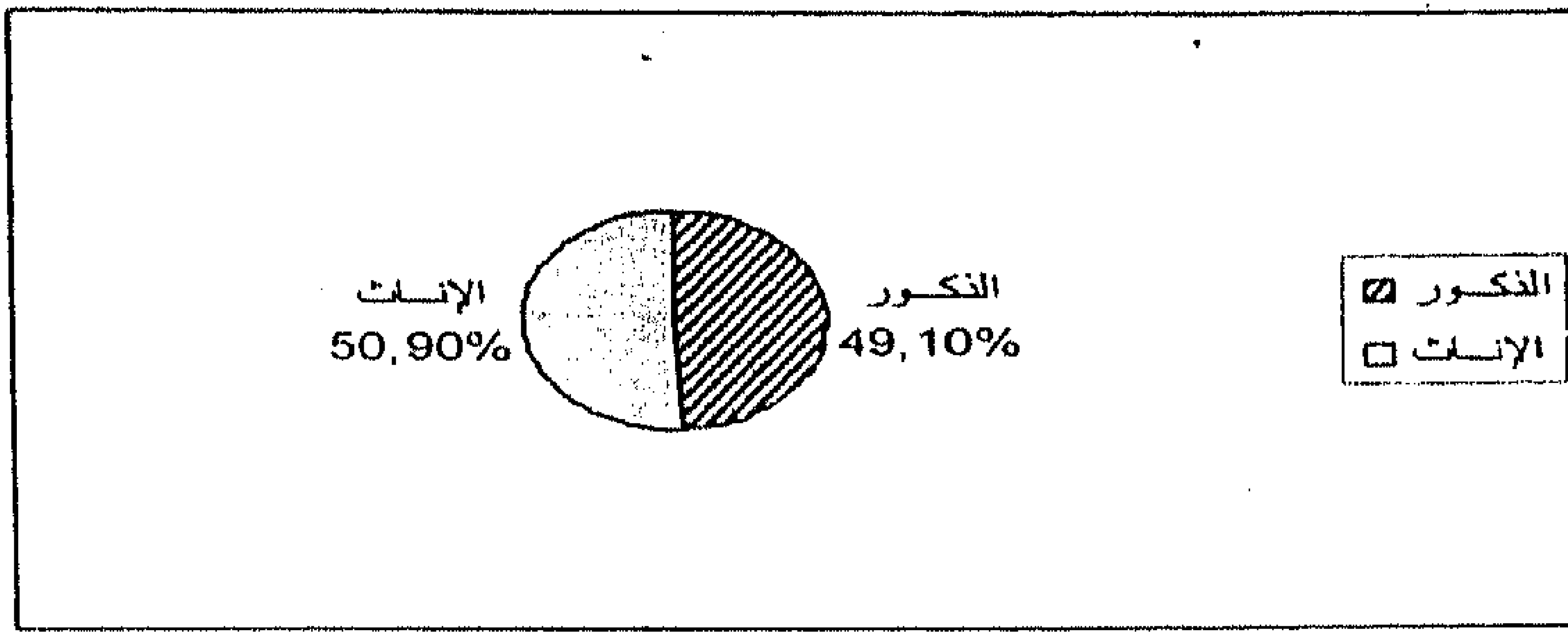
يمثل الذكور **49,10**% من مجموع الأحداث المنحرفين مقابل **50,90**% للإناث بينما في عينة الأحداث غير المنحرفين نجد نسبة الذكور **20,69**% ونسبة الإناث **79,31**%.

وهذه الأرقام لا تعني أن الانحراف شائع عند الإناث أكثر من الذكور بل العكس هو الصحيح حيث أن الانحراف عند الذكور أكبر من الإناث ،وهذا راجع إلى عدة عوامل منها كون أن الذكور أكثر عنفا من الاناث في المجتمع فيميلون الى الانحراف أكثر منهن، كما أن انحراف الإناث مسكوت عنها في مجتمعات مازالت تؤمن وتعتقد أن انحراف الأسرة هو وسم وبصم لها ولأسرها ومجتمعها.

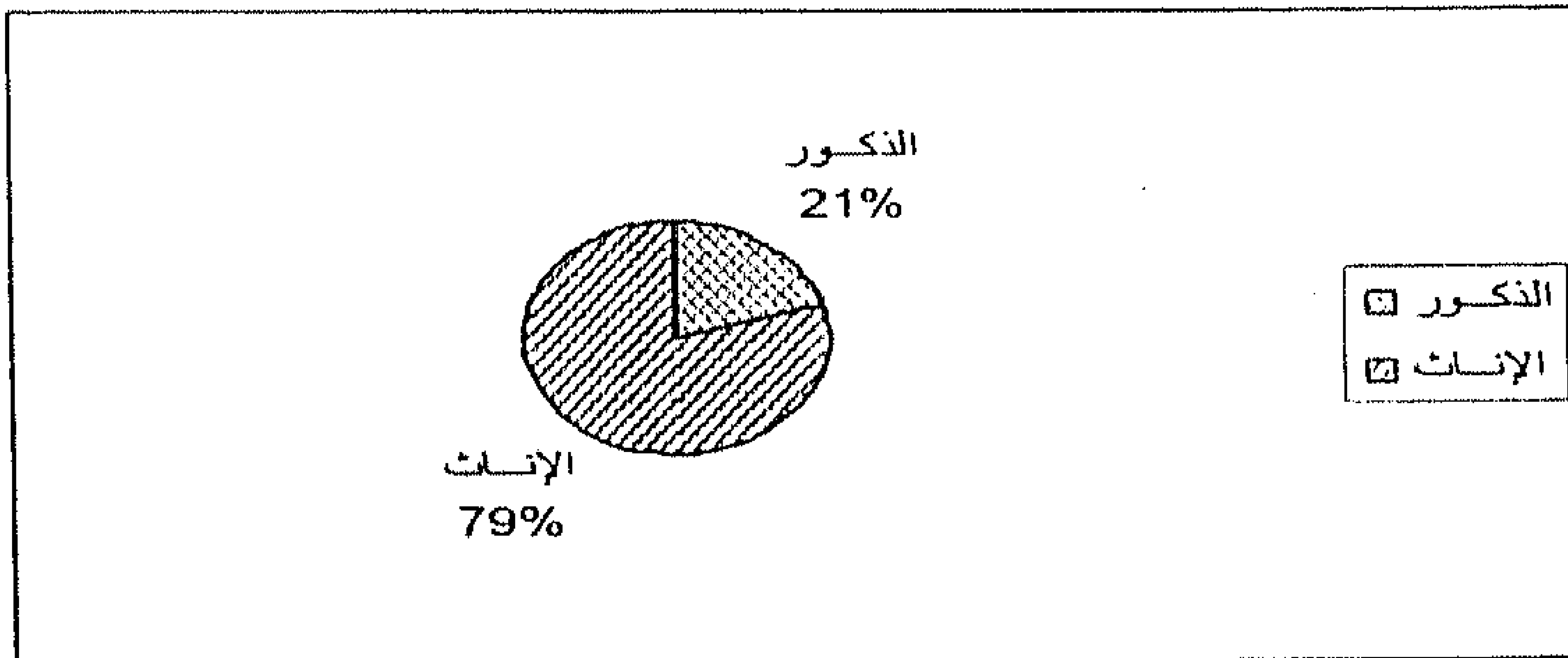
ورغم هذا بدأت انحرافات وجرائم المرأة تبرز إعلاميا وجنائيا حيث خاضت المرأة في انحرافات كانت تعتبر خاصة بالرجل كتكوين وقيادة العصابات والمتاجرة بالمخدرات والانحرافات الجنسية... وغيرها. (أنظر الجدول **29** والشكل **12**).

جدول (**29**) توزع أفراد عينة الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين وفق متغير الجنس

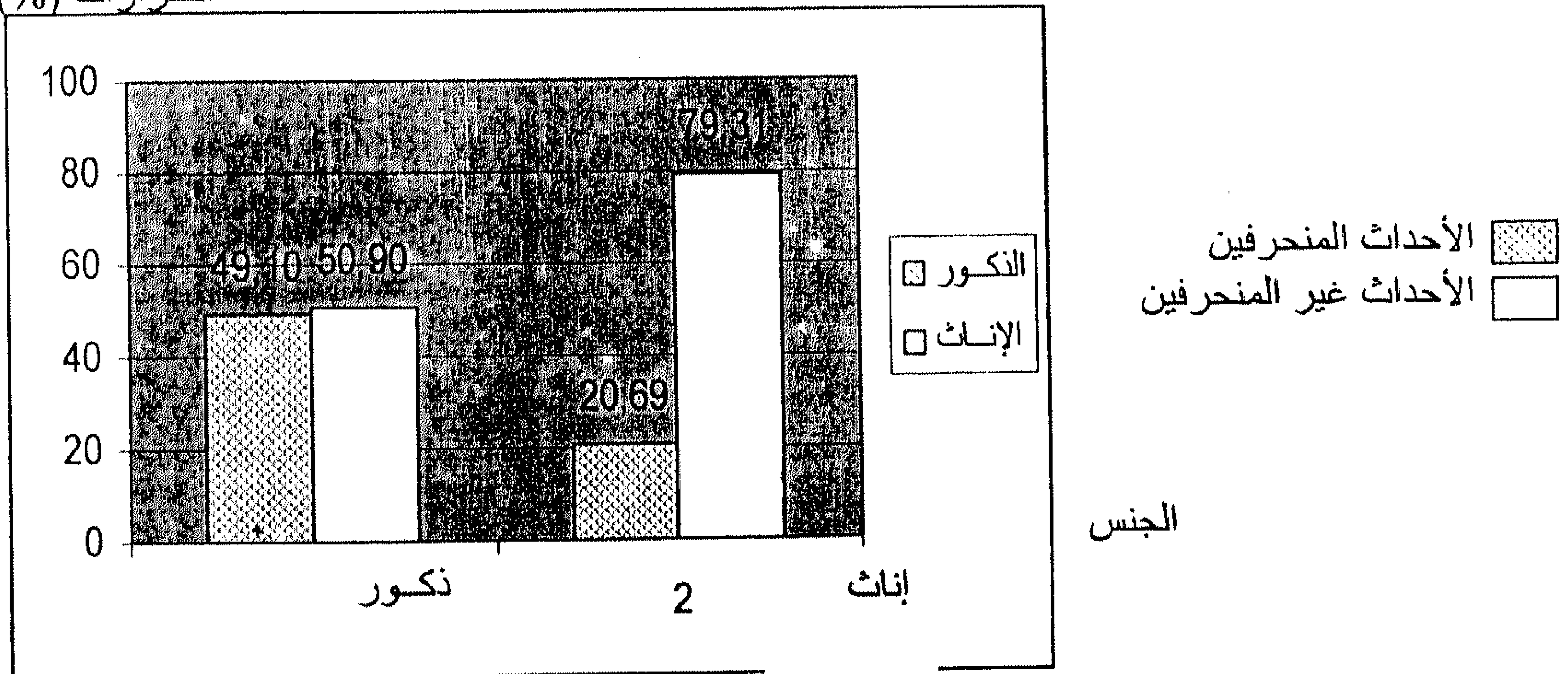
متغير الجنس	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	النسبة المئوية (%)	العدد	النسبة المئوية (%)
الذكور	27	49,10	12	20,69
الإناث	28	50,90	46	79,31
المجموع	55	100	58	100



3-أ- تمثيل دائري لتوزع الأحداث غير المنحرفين حسب متغير الجنس



3-ب- تمثيل دائري لتوزع الأحداث المنحرفين حسب متغير الجنس



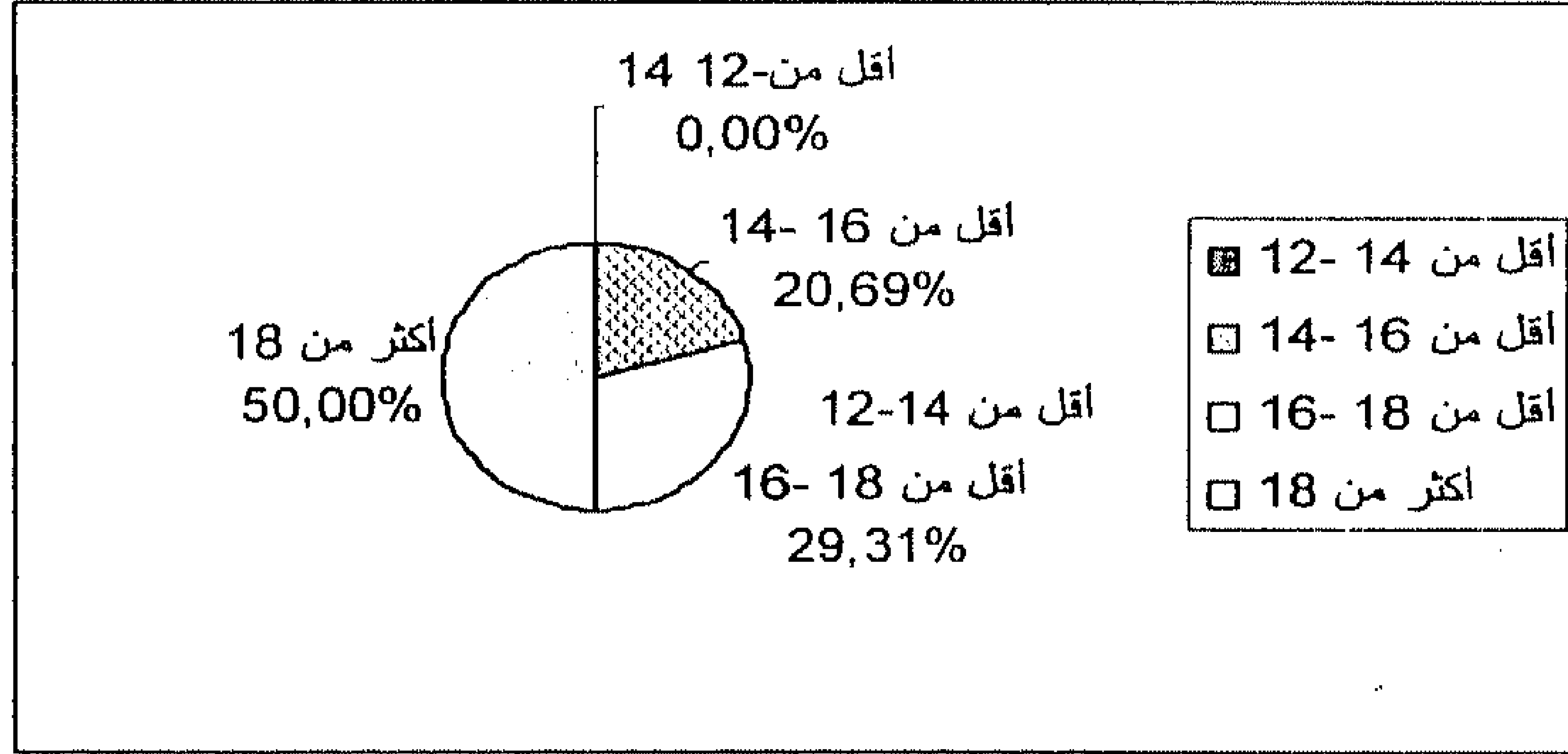
ج- مدرج توزع الأحداث المنحرفين وغير المنحزفين حسب متغير الجنس

الشكل (12) تمثيل توزع الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين حسب متغير الجنس

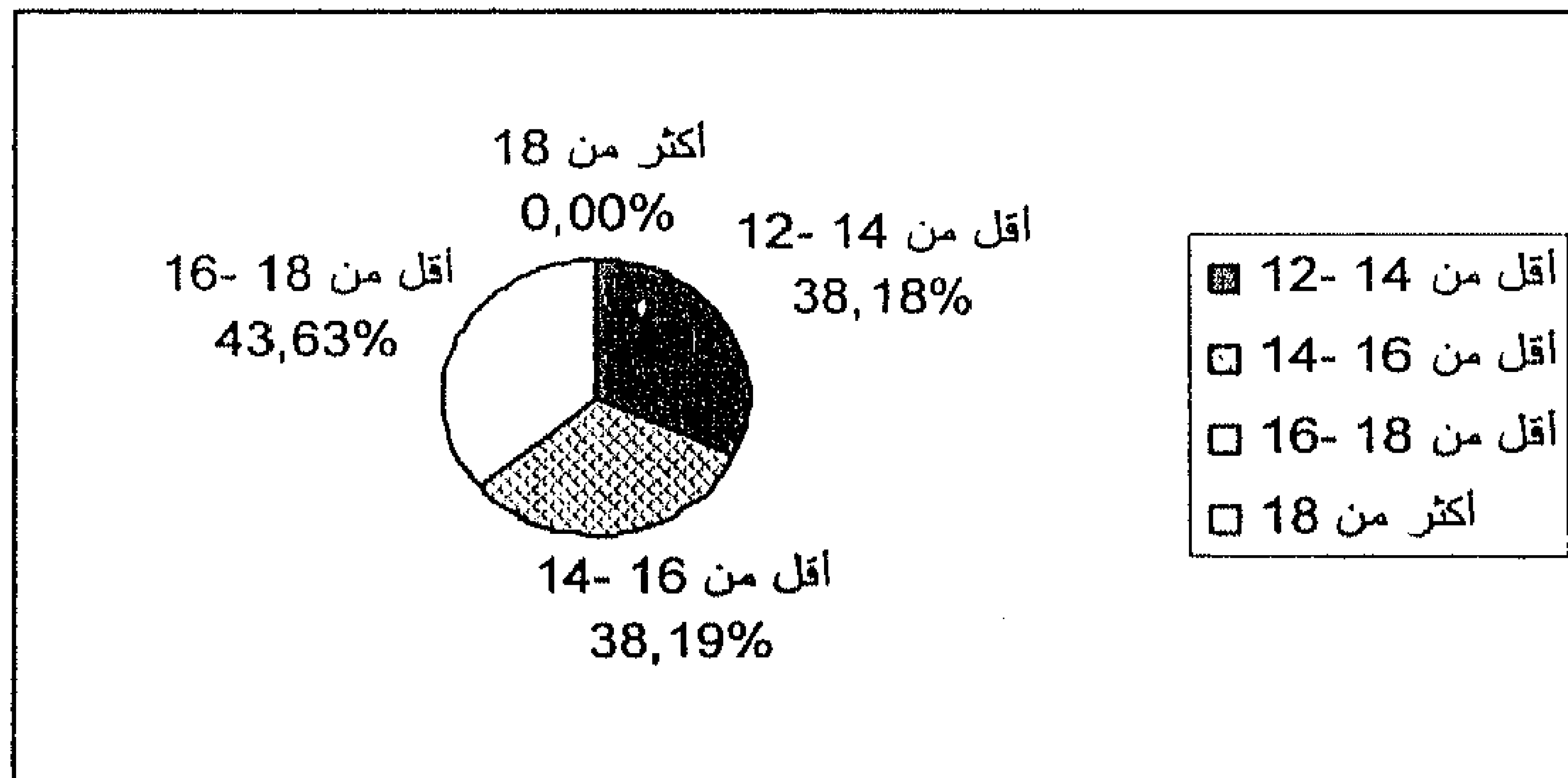
1-2 العمر:

جدول (30) توزع أفراد عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين وفق متغير العمـــر

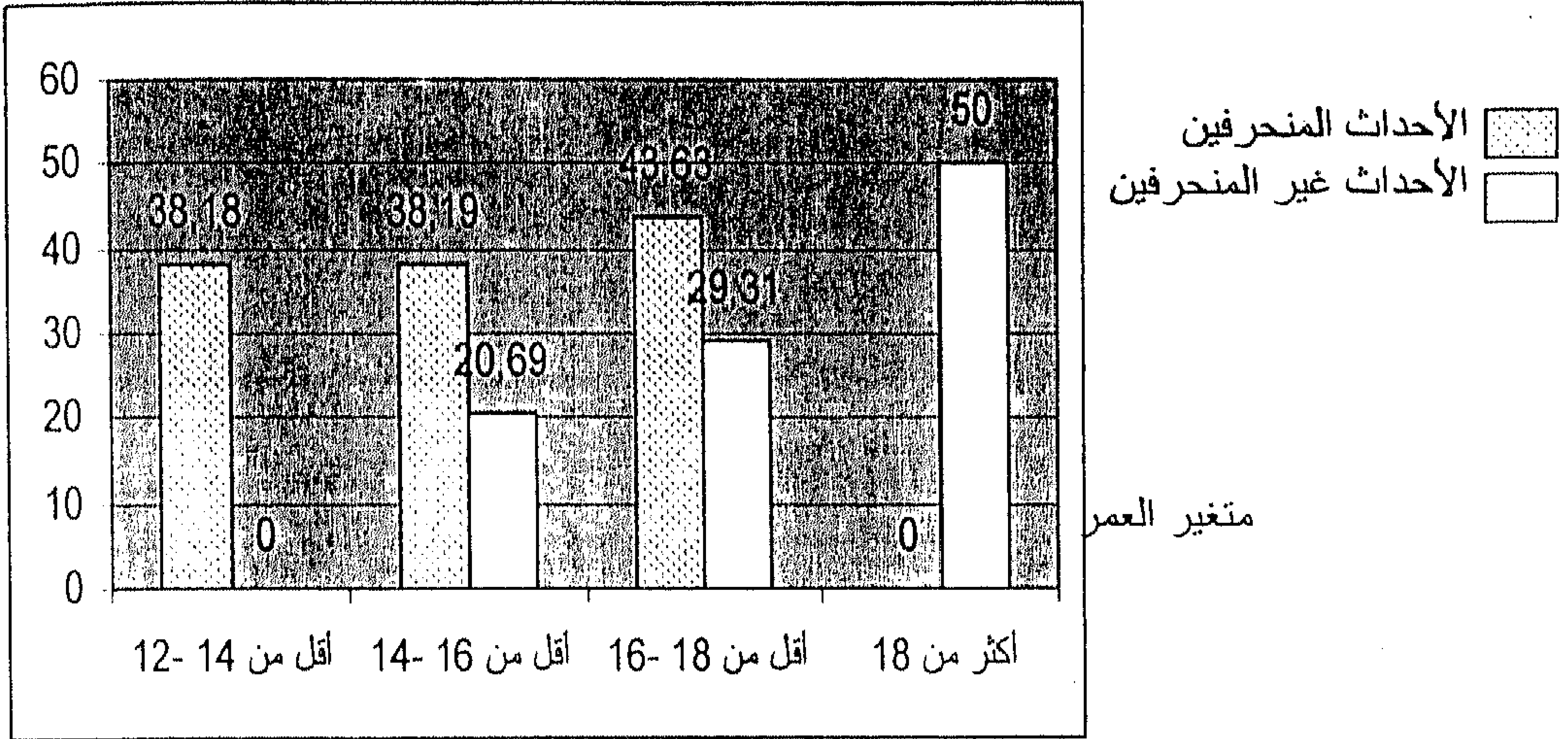
فئات العمـــر	عينة الأحداث المنحرفين ن = 55		عينة الأحداث غير المنحرفين ن = 58	
	العدد	النسبة المئوية (%)	العدد	النسبة المئوية (%)
12- أقل من 14	10	38,18	00	00
14- أقل من 16	21	38,19	12	20,69
16- أقل من 18	24	43,63	17	29,31
أكثر من 18	00	00	29	50,00
المجمـــــوع	55	100	58	100



أ- تمثيل دائري لتوزع الأحداث غير المنحرفين حسب متغير العمر



ب- تمثيل دائري لتوزع الأحداث المنحرفين حسب متغير العمر



ج- مدرج توزع الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين حسب متغير العمر

الشكل (13) تمثيل بياني دائري ومدرجي لتوزيع أفراد العينتين حسب متغير العمر

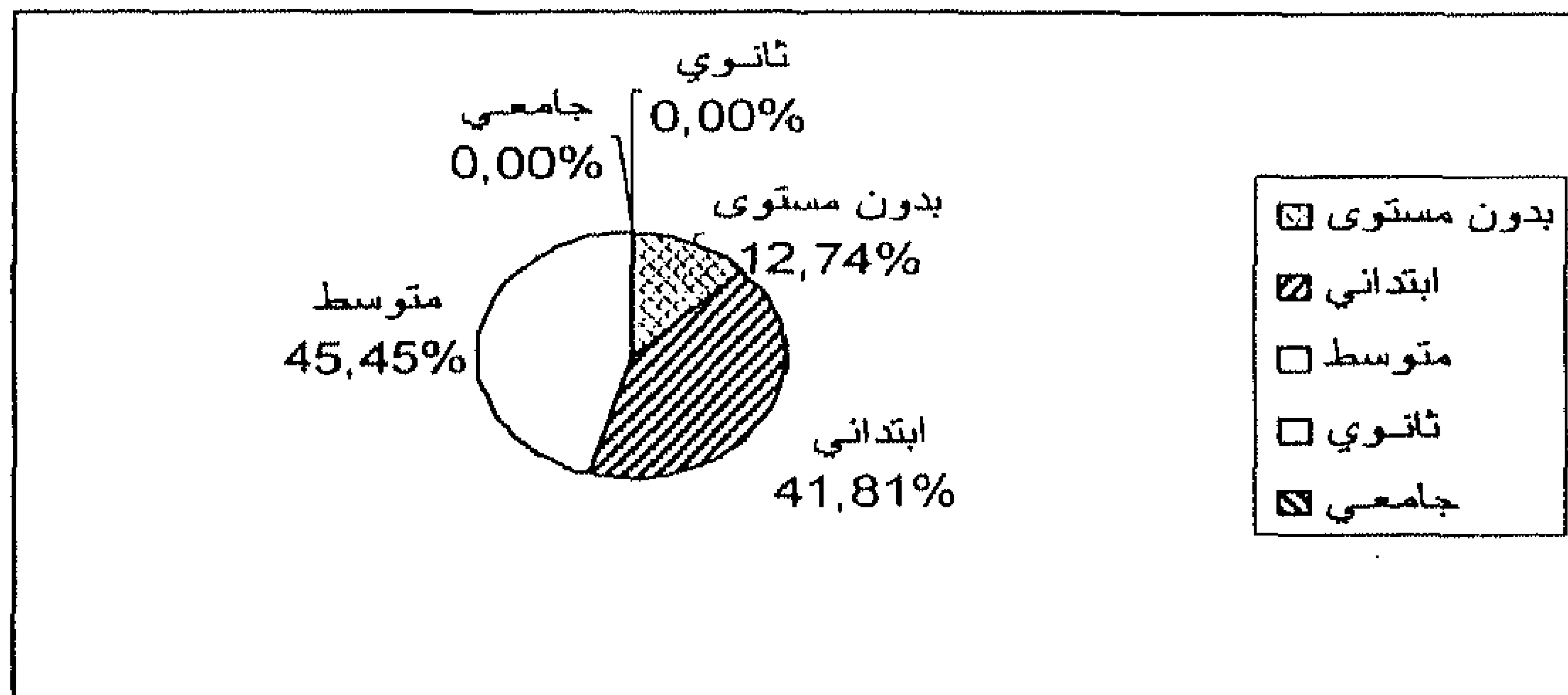
هناك شبه تساوي في توزع أعمار الأحداث المنحرفين حيث تقدر نسبة الفئة العمرية (**12** إلى أقل من **14** سنة) بـــ **38,18**% وتقدر نسبة الفئة (**14**- أقل من **16** سنة) بـــ **38,19**%، والفئة (**16**- أقل من **18** سنة) بـــ **43,63**% وهذا لا يعني أن انحراف الأحداق يشيع بنسب متساوية في مختلف العمار بل هناك تفاوت بينها، فقد توصلت إحدى الإحصائيات الجنائية الدورية التي أجرها مصالح الشرطة القضائية الجزائرية للسداسي الأول من سنة **2003** إلى أن **54,71**% من الأحداث المنحرفين ينتمون إلى الفئة العمرية (**16**-**18**) وأن **90,06**% ينتمون إلى الفئة (**13**-**18**) وهذا العمر يناسب من المراهقة وما تمثله من تغيرات نفسية واجتماعية في حياة الفرد.

ففي هذه الفترة قد لا تعجب المراهق جماعته الأصلية فيختار جماعة مرجعية مخالفة لجماعته الأصلية (الأبوية) فتتولد لديه قيم الرفض والمعارضة والتمرد، ويسهل انزلاقه إلى الانحراف، لأنه في مرحلة يبحث فيها، بكل السبل، عن تأكيد الذات وإشباع الحاجات وجلب الاهتمام وتحقيق التقدير والاحترام. (أنظر الجدول **30** والشكل **13**). تجدر الإشارة الى أن ال **50**% من أفراد عينة غير المنحرفين المنتمين إلى الفئة العمرية (**18**سنة فما فوق)، لم يتجاوزا **18** سنة و **11** شهر.

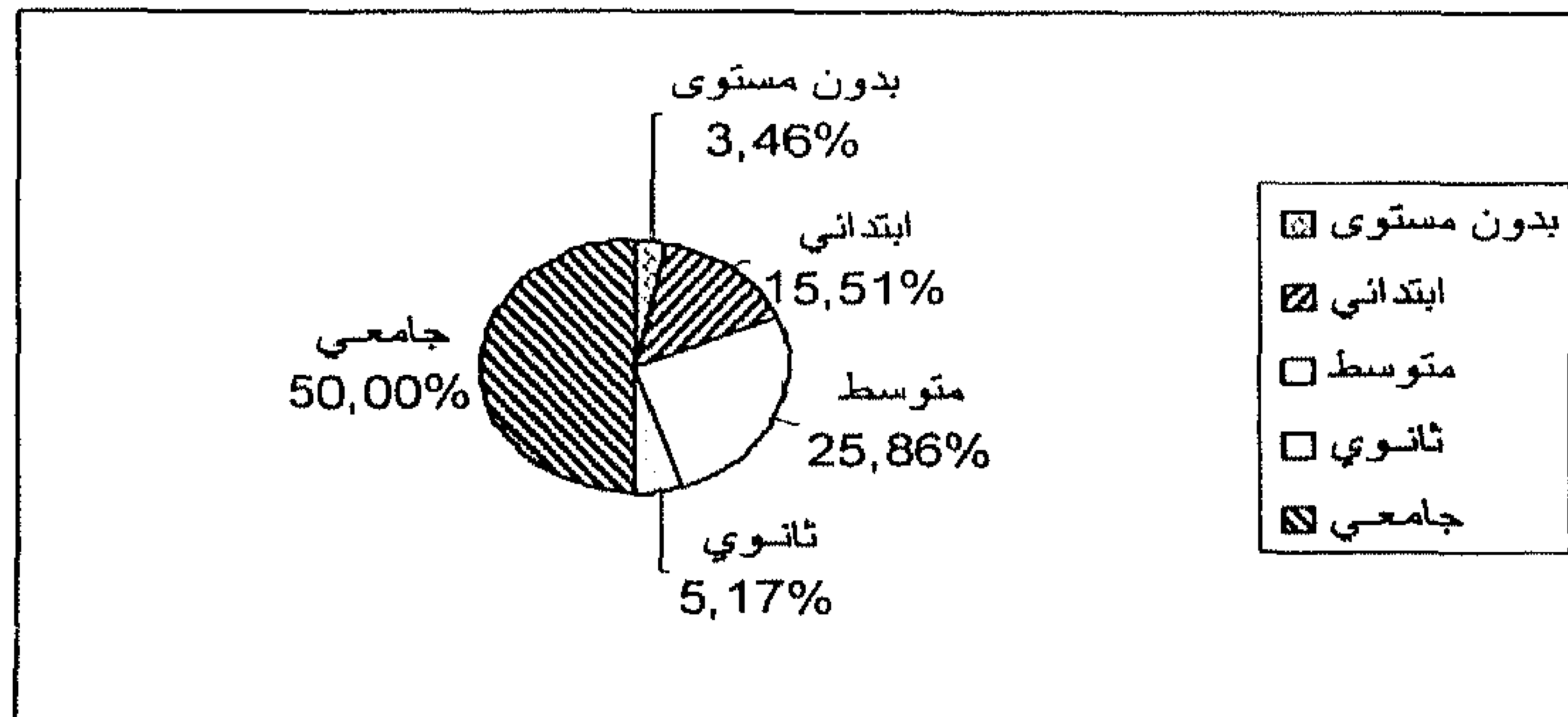
3-1 المستوى التعليمي:

جدول (31) توزع أفراد عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين وفق متغير المستوى التعليمي

متغير المستوى التعليمي	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	النسبة المئوية (%)	العدد	النسبة المئوية (%)
بدون مستوى	07	12,74	02	03,46
ابتدائي	23	41,81	09	15,51
متوسط	25	45,45	15	25,86
ثانــوي	00	00	03	05,17
جامعــي	00	00	29	50,00
المجمــــوع	55	100	58	100

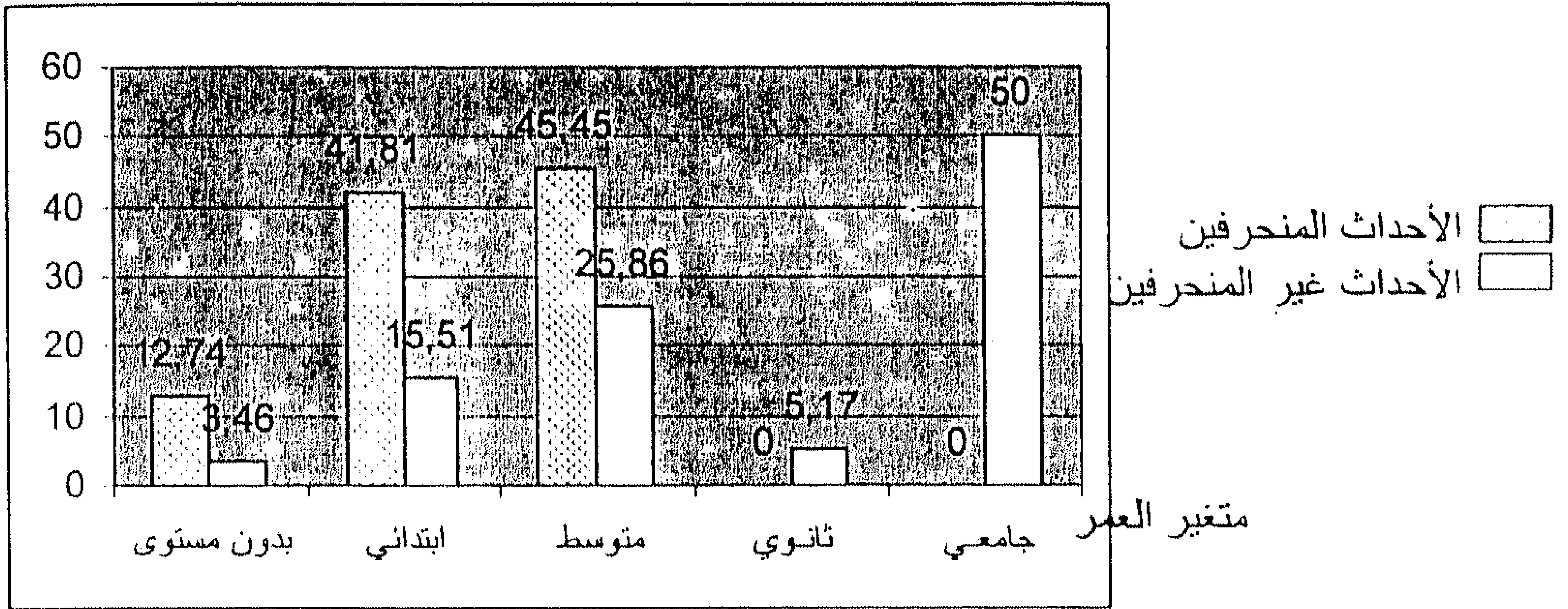


أ- تمثيل دائري لتوزع الأحداث المنحرفين حسب المستوى التعليمي



ب- تمثيل دائري لتوزع الأحداث غير المنحرفين حسب المستوى التعليمي

التكرارات (%)



ج- مدرج توزع الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين وفق متغير المستوى التعليمي

الشكل (14) تمثيل بياني دائري ومدرجي لتوزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي

حوالي **45,45**% من أفراد عينة الأحداث المنحرفين لهم مستوى تعليمي متوسط، و**41,81**% ابتدائي، و**12,74**% بدون مستوى وينعدم عندهم المستوى الثانوي والجامعي باعتبارهم مازالوا أحداثا.

إن المستوى الدراسي للأحداث المنحرفين منخفض جدا حيث أن **45,55**% لا يتجاوز "الابتدائي" و**100**% لا يتجاوز "المتوسط"، وهذا راجع إلى الظروف السيئة التي عاشوها، والمتنافية مع تمدرس سوي حيث أن التفكك الأسري واضطراب أحوال الأسرة، وعدم إشباع أدنى الحاجات الفزيولوجية (نوم، ثياب، أكل، شرب... الخ) تصرف الحدث عن الدراسة والتمدرس.

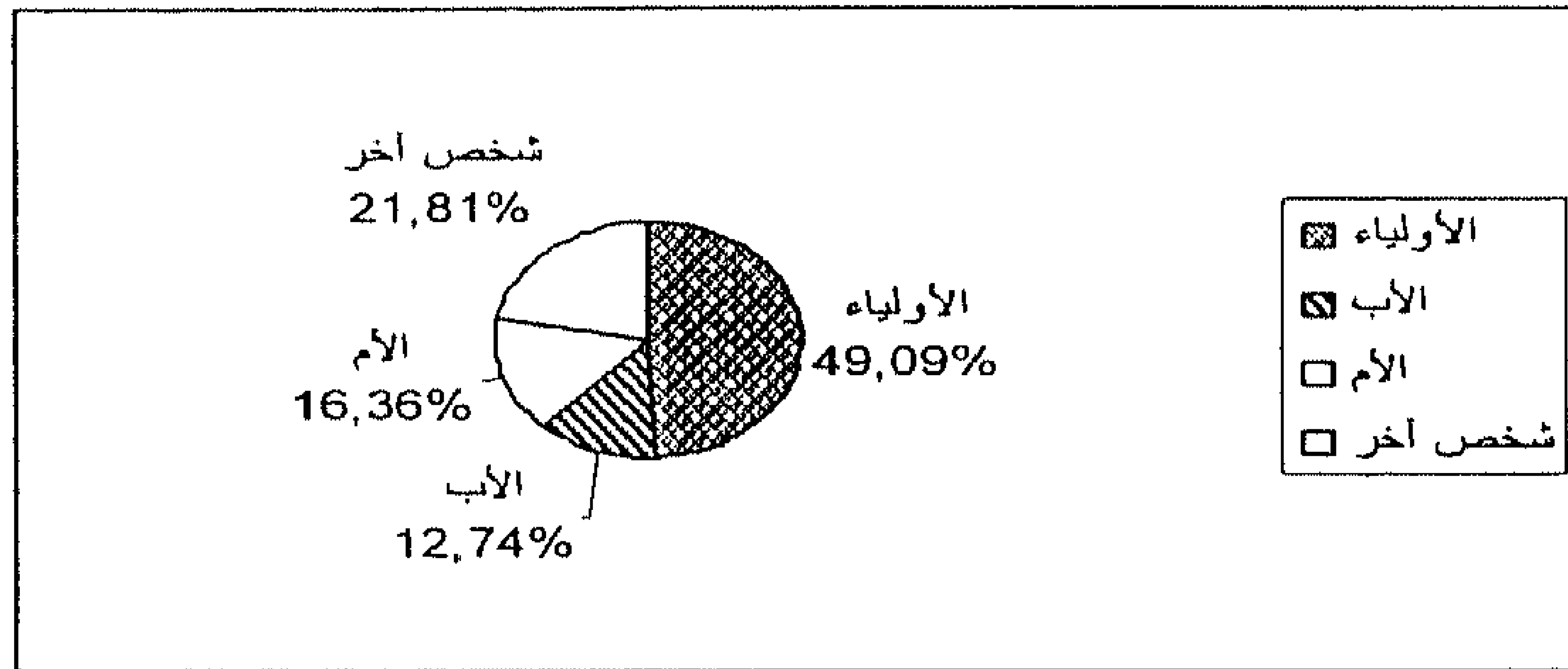
إن اكتساب المعارف سيرورة تجميعية (**Processus cummulé**) إذا لم يفات الطفل معارف السنة الماضية، فسيجد صعوبة هذه السنة، وتزداد الصعوبة السنة المقبلة وهكذا دواليك. وهذا ما يجعل الحدث الذي يعيش مشاكل أسرية يتسرب ويتأخر دراسيا مؤقتا وينتهي فيما بعد إلى الفشل الدراسي (**Echec scolaire**). (أنظر الجدول **31** والشكل**14**).

1-4 الاشخاص الذين يقيم الحدث معهم:

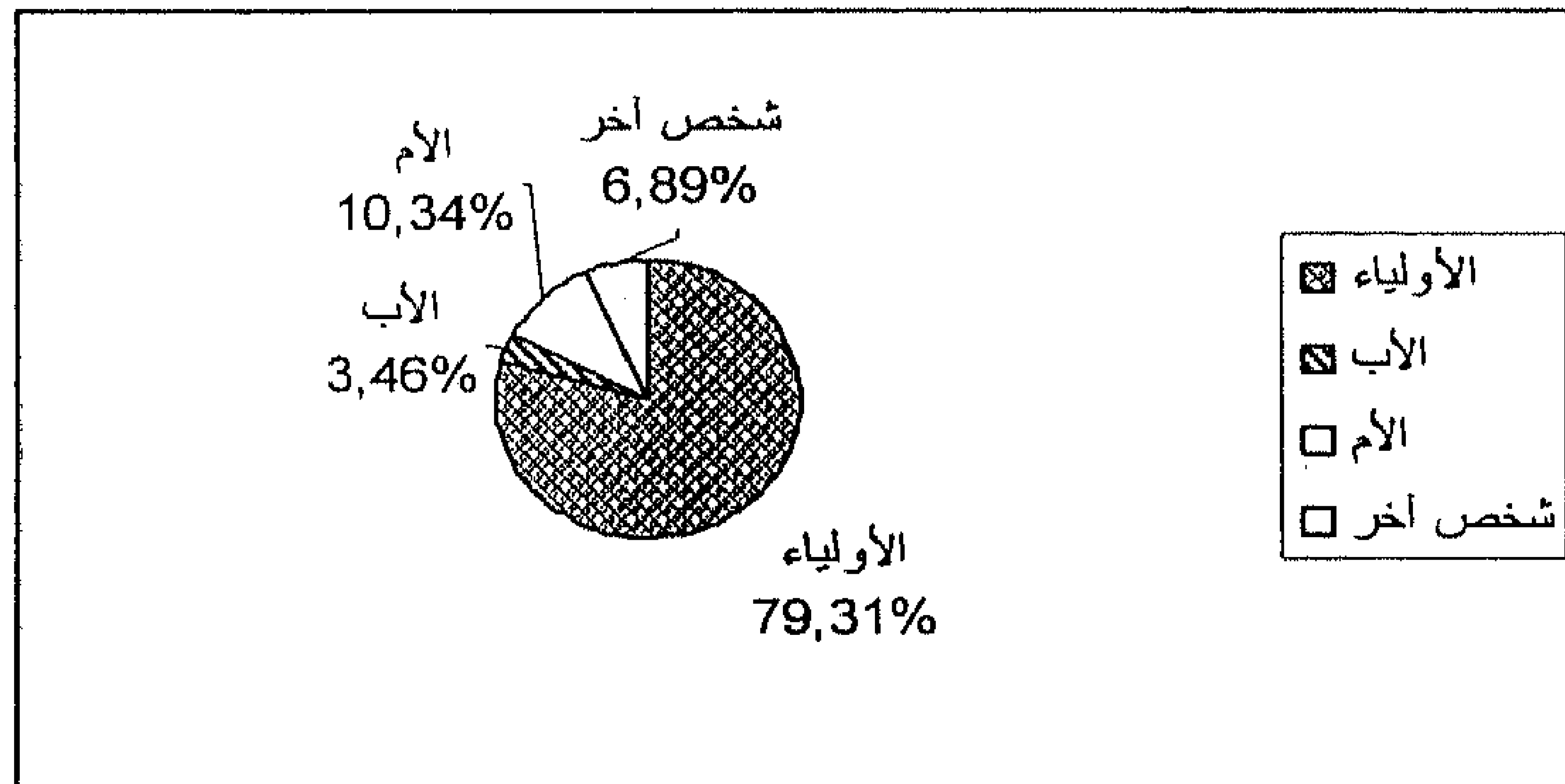
جدول (32)

توزع أفراد عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين على السؤال "مع من تسكن؟"

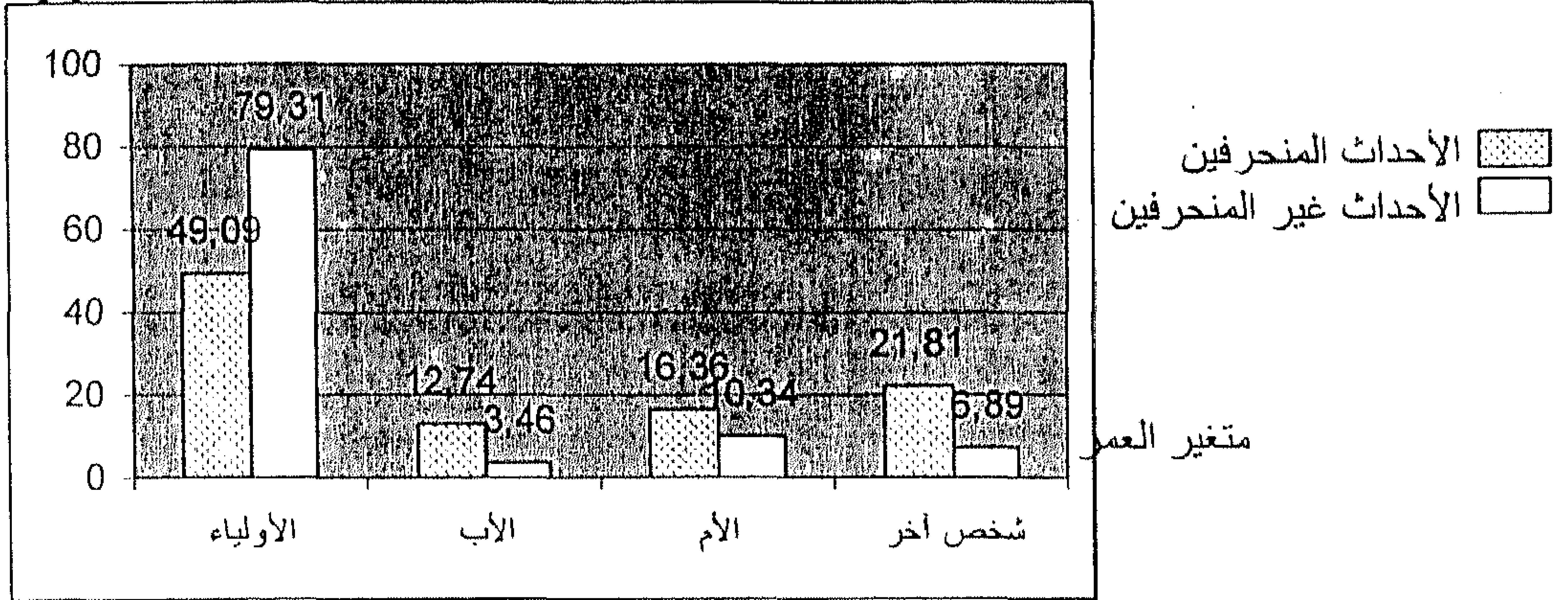
الشخص الذي يسكن معه الحدث	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	النسبة المئوية (%)	العدد	النسبة المئوية (%)
الأولياء معا	27	49,09	46	79,31
الأب فقط	07	12,74	02	03,46
الأم فقط	09	16,36	06	10,34
شخص آخر	12	21,81	04	06,89
المجمـــــوع	55	100	58	100



أ- تمثيل دائري للأشخاص الذين يقيم معهم الأحداث المنحرفين



ب- تمثيل دائري للأشخاص الذين يقيم معهم الأحداث غير المنحرفين



ج- مدرج توزع إجابة الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين على السؤال "مع من تسكن؟"

الشكل (15) تمثيل بياني دائري ومدرجي للأشخاص الذي يقيم معهم الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

49,09% من الأحداث المنحرفين يسكنون مع الأولياء كليهما، مقابل **79,31**% من الأحداث غير المنحرفين الساكنين مع أوليائهم. وهذا يدل على حجم التفكك الأسري الذي يعد من العوامل الاجتماعية الكبيرة المساعدة على الانحراف.

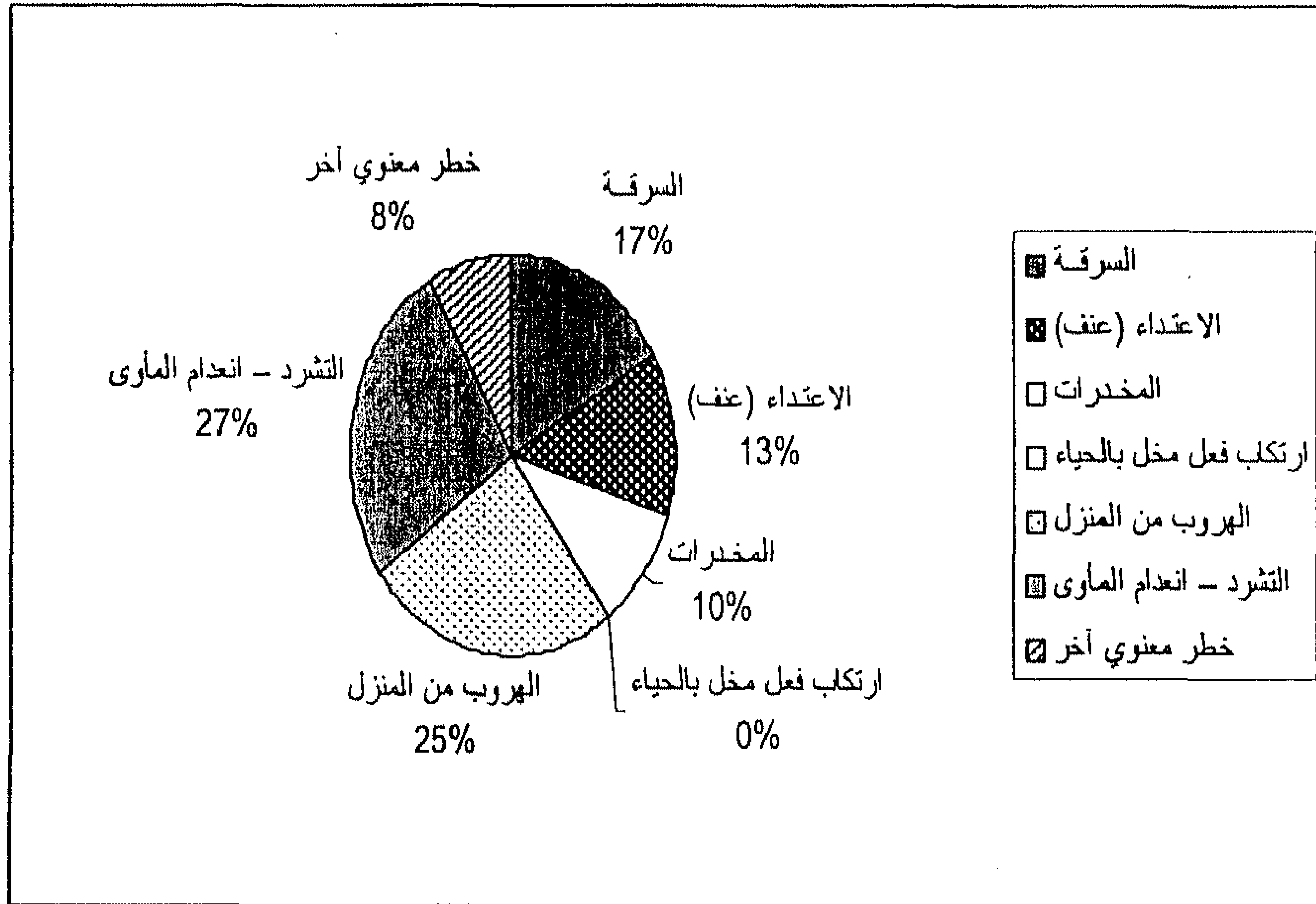
ويزداد هذا التفكك ضراوة إذا علمنا أن **12,74**% من الأحداث المنحرفين يقطنون مع الأب فقط و**16,36**% مع الأم فقط، و**21,81**% مع شخص آخر، بمعنى أن حوالي **50,91**% من الأحداث المنحرفين يعانون من شكل من أشكال التفكك الأسري. (أنظر جدول **32** والشكل **15**).

2- خصائص الانحراف:

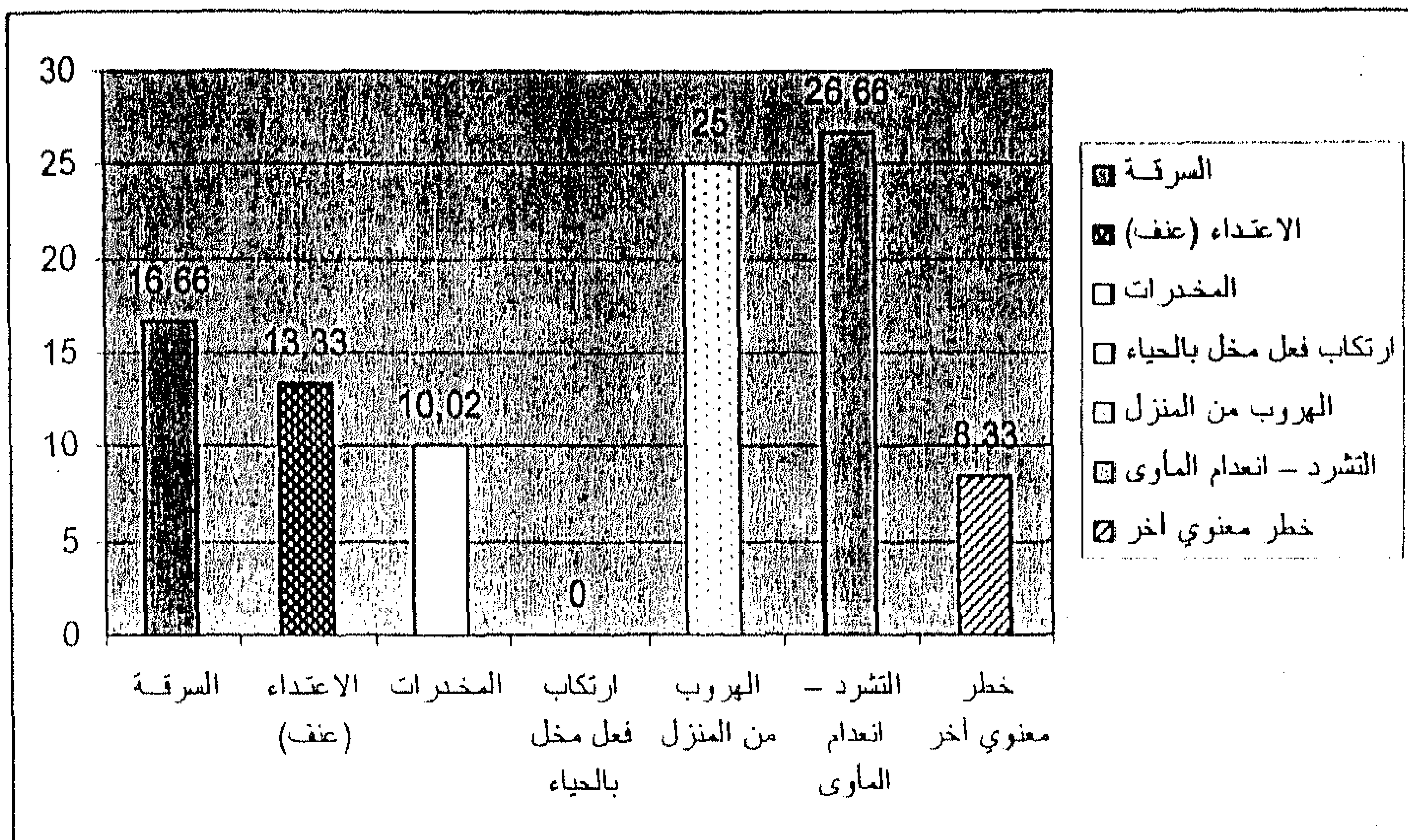
2-1 اسباب دخول الحدث المنحرف إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية:

جدول (33) سبب دخول الحدث المنحرف إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية

سبب الدخول إلى مركز إعادة التربية	التكرار	(%)
السرقـــــة	10	16,66
الاعتــــداء (عنف)	08	13,33
المخــــدرات	06	10,02
ارتكاب فعل مخل بالحياء	00	00
الهروب من المنزل	15	25,00
التشرد – انعدام المأوى	16	26,66
خطر معنوي آخر	05	08,33
المجمــــــوع	60	100



أ- تمثيل دائري توزع سبب دخول الأحداث المنحرفين إلى المركـــز الاختصاصـــي لإعادة التربية



ب- مدرج توزع سبب دخول الأحداث المنحرفين إلى المركز الاختصاصي لإعـادة التربية

الشكل (16) تمثيل بياني دائري عصوي لأسباب دخول الحدث المنحرف إلى المركز الاختصاصي لإعادة التربية

26,66% من حالات انحراف الأحداث ترجع إلى التشـرد وانعـدام المـأوى، و**25,00**% من الحالات إلى الهروب من المترل، و**16,66**% إلى اقتراف فعل السـرقة، و**13,33**% إلى ارتكاب أفعال عنيفة واعتداءات على الأفراد والممتلكـات، وأخـيرا **10,02**% سببها المخدرات تناولا وتجارة.

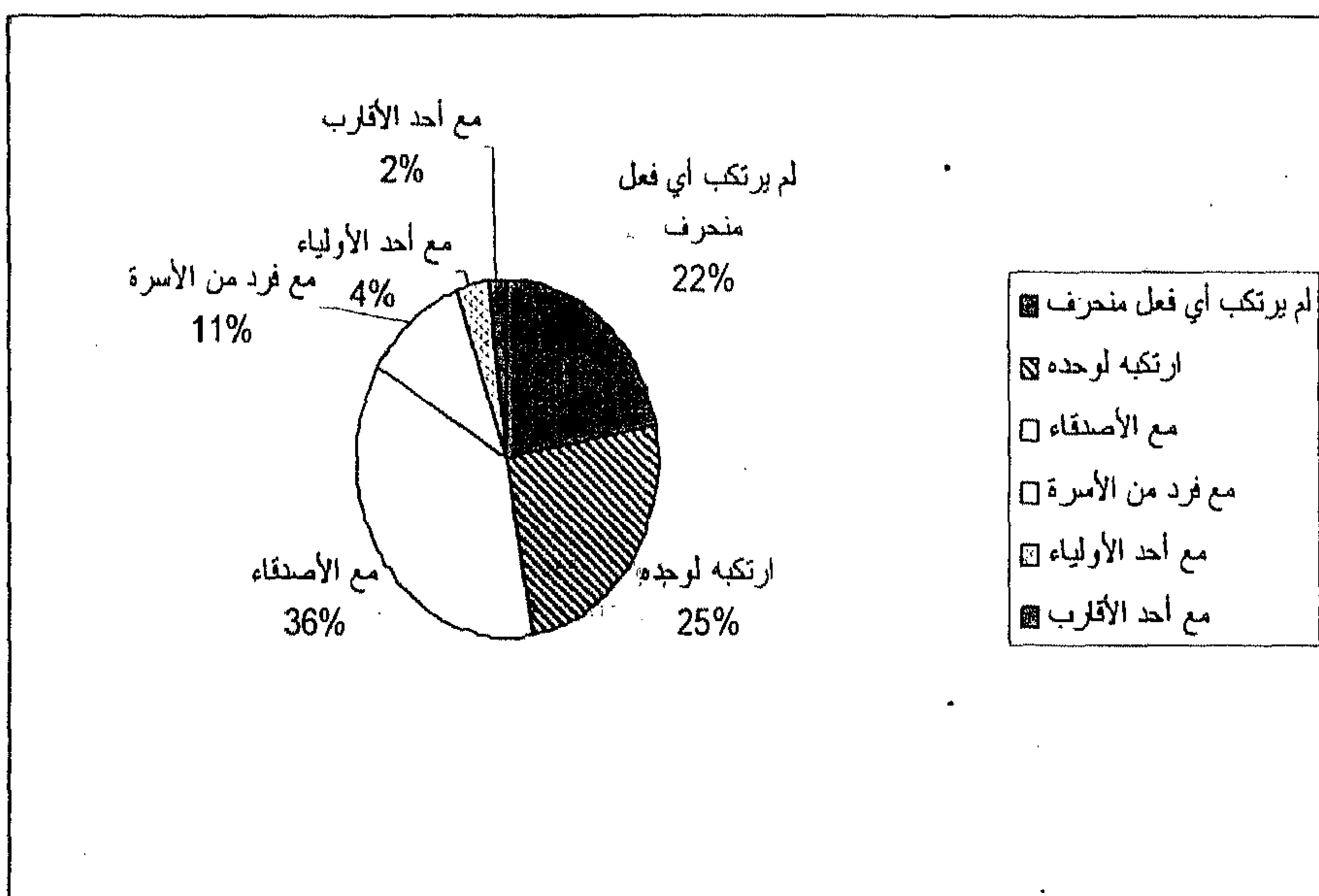
وما يلاحظ في مجموعتنا انعدام الأفعال المخلة بالحياء رغم أنها، حسب إحصـائيات جهاز الشرطة القضائية الجزائرية للسداسي الأول من سـنة **2003**، منتشـرة بنسـبة **5,57**%. (أنظر **33** والشكل **16**).

يشار الى ان عدم التناسب بين عدد افراد العينة و مجموع تكـرارات ،لأن الفـرد واحد قد يقدم عدة أسباب لإنحرافه في آن واحد.

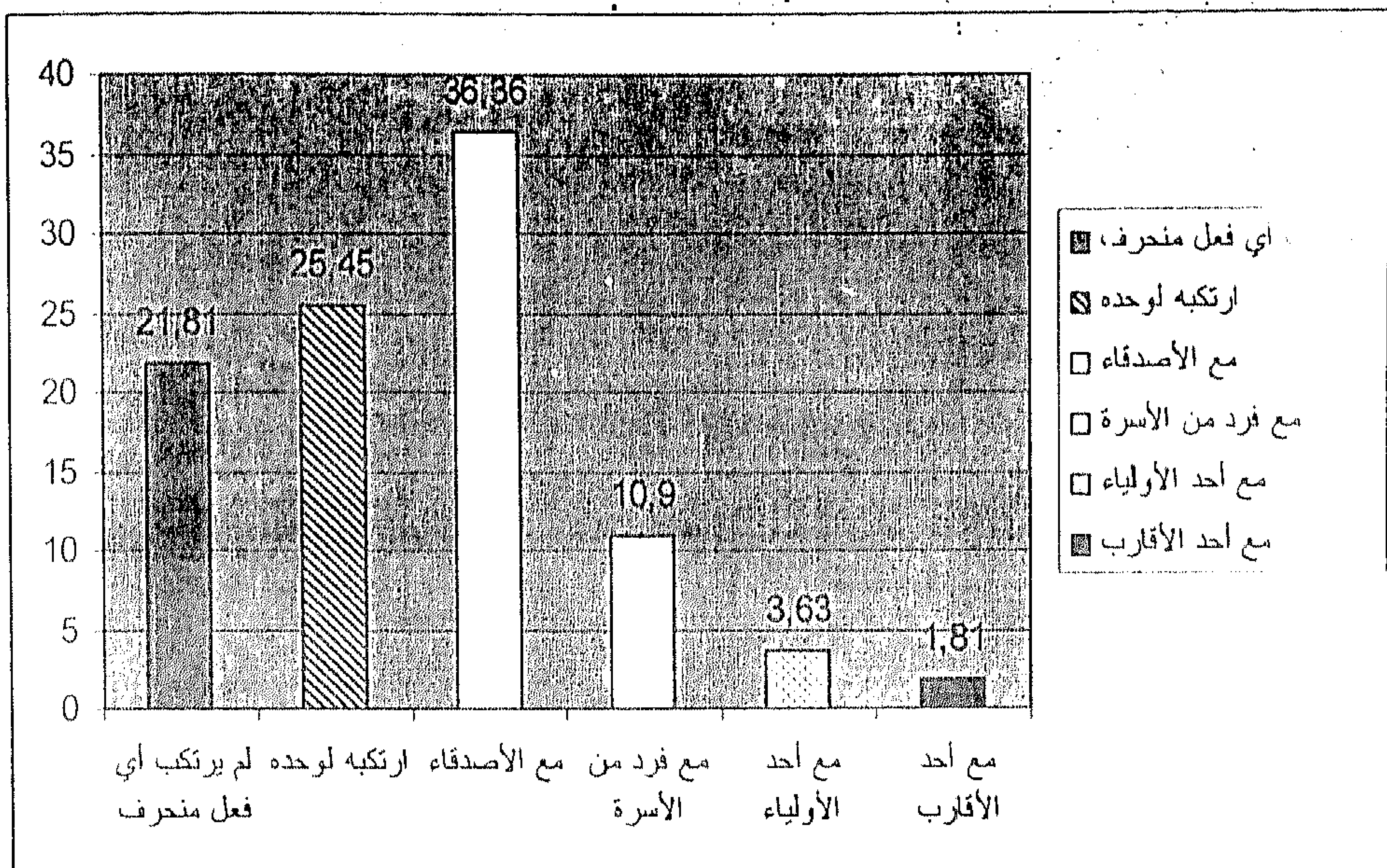
2-2 الاشخاص الذين إرتكب معهم الحدث فعله المنحرف:

جدول (34) يمثل إجابة الحدث المنحرف عن السؤال:
"مع من ارتكبت فعلك المنحرف؟"

مع من ارتكب الحدث فعله المنحرف	العدد	(%)
لم يرتكب أي فعل منحرف	12	21,81
ارتكبه لوحده	14	25,45
مع الأصدقاء	20	36,36
مع فرد من الأسرة	06	10,90
مع أحد الأولياء	02	03,63
مع أحد الأقارب	01	01,81
المجمـــــوع	55	100



أ- تمثيل دائري للأشخاص الذين ارتكب معهم الحدث فعله الانحرافي



ب- تمثيل عصوي للأشخاص الذين ارتكب معهم الحدث فعله الانحرافي

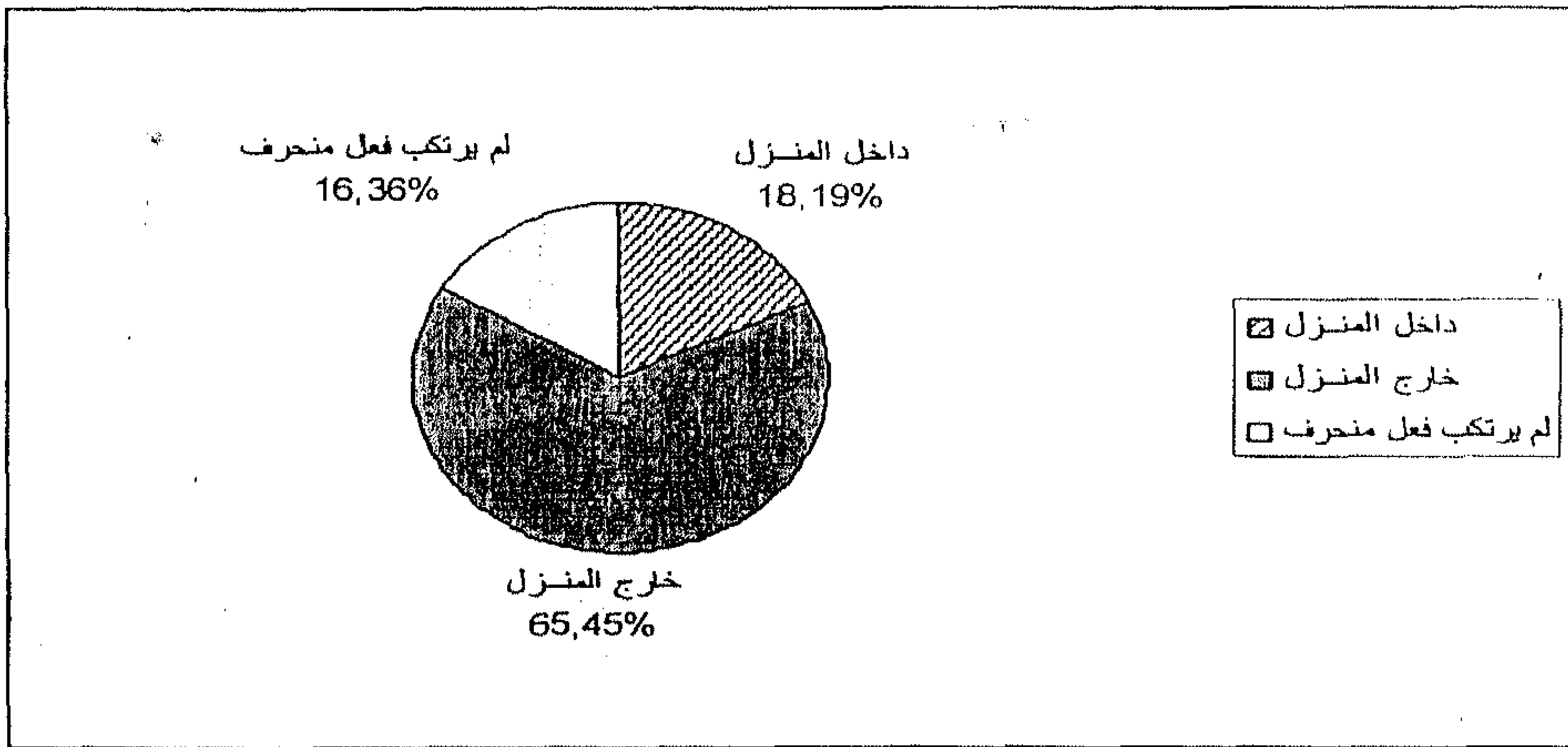
الشكل (17) تمثيل بياني دائري وعصوي للأشخاص الذين ارتكب معهم الحدث فعله الانحرافي

لم يرتكب الحدث فعله المنحرف منفردا إلا في **25,45%** من الحالات ، فهو غالبا ما يرتكبه مع آخرين (52,7%). ومن بين الأشخاص الذين يرتكب الحدث معهم فعله المنحرف نجد الأصدقاء بنسبة **36,36%** ، وأحد أفراد الأسرة بنسبة **10,90%** ، وأحد الأولياء بنسبة **03,63%** ، وأحد الأقارب بنسبة **01,81%**. (أنظر الجدول 34 الشكل17).

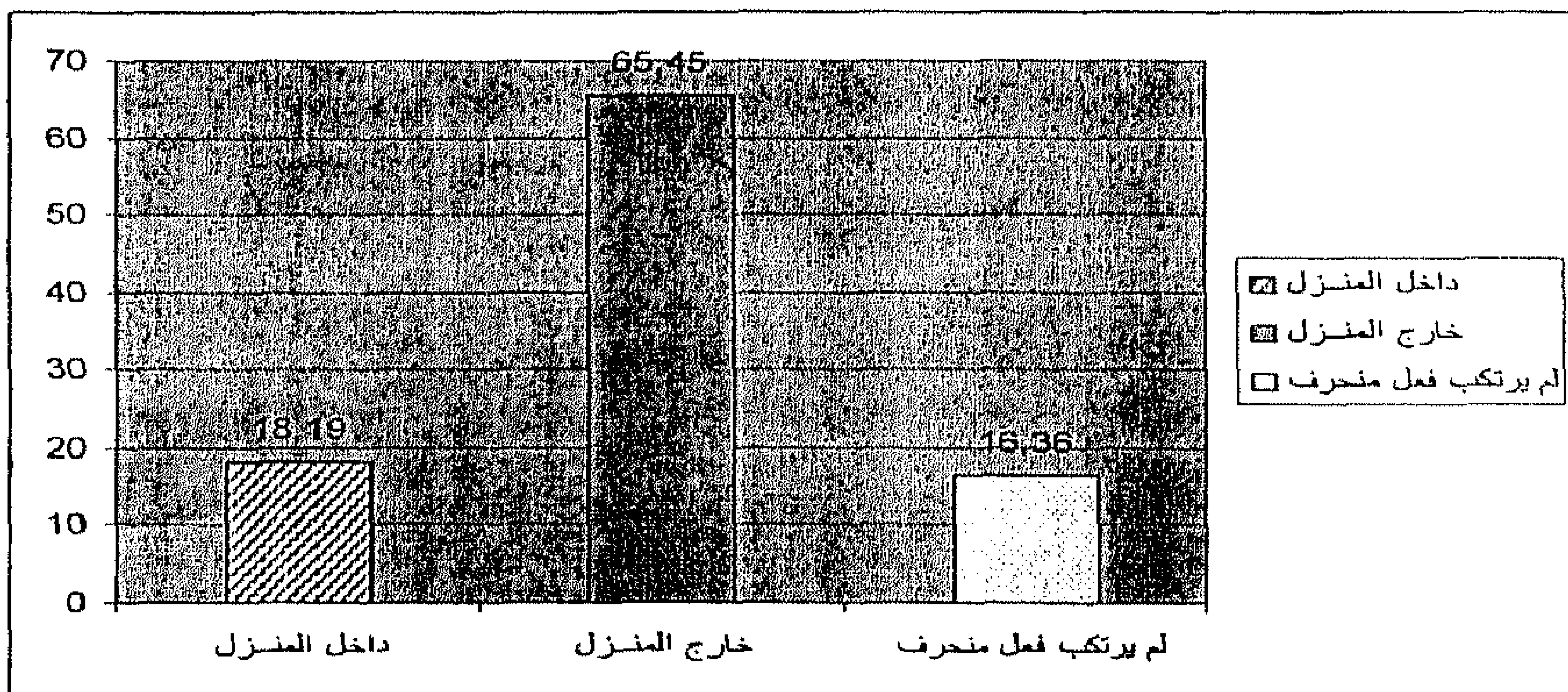
3-2 مكان ارتكاب الفعل المنحرف:

الجدول (35) مكان ارتكاب الحدث لفعله المنحرف

المكان الذي ارتكب فيه الحدث فعله المنحرف	العدد	%
داخل المنـــــزل	10	18,19
خارج المنـــــزل	36	65,45
لم يرتكب فعل منحرف	09	16,36
المجمـــــــوع	55	100



أ- تمثيل دائري لمكان ارتكاب الحدث لفعله المنحرف



ب- تمثيل عصوي لمكان ارتكاب الحدث لفعله المنحرف

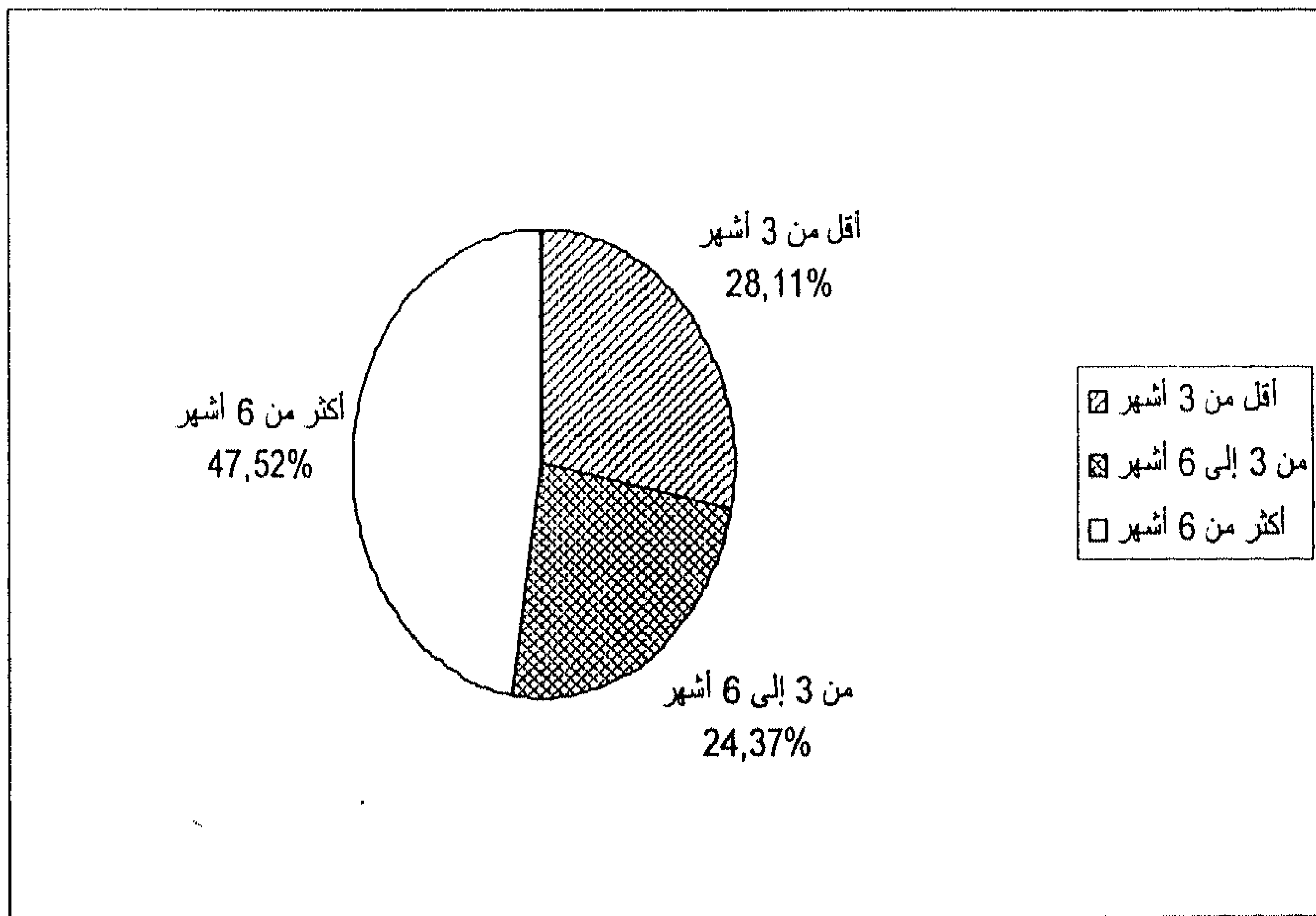
الشكل (18) تمثيل بياني دائري وعصوي لمكان ارتكب الحدث فعله الانحراف

يلاحظ أن 65,45% من أفراد العينة ارتكبوا فعلهم المنحرف خارج المنزل بنسبة 65,45% ، مقابل 18,18% داخل المنزل. وهذا يعني أن اتجاه لممارسة الأفعال المنحرفة خارج الأسرة. (أنظر الجدول 35 الشكل 18).

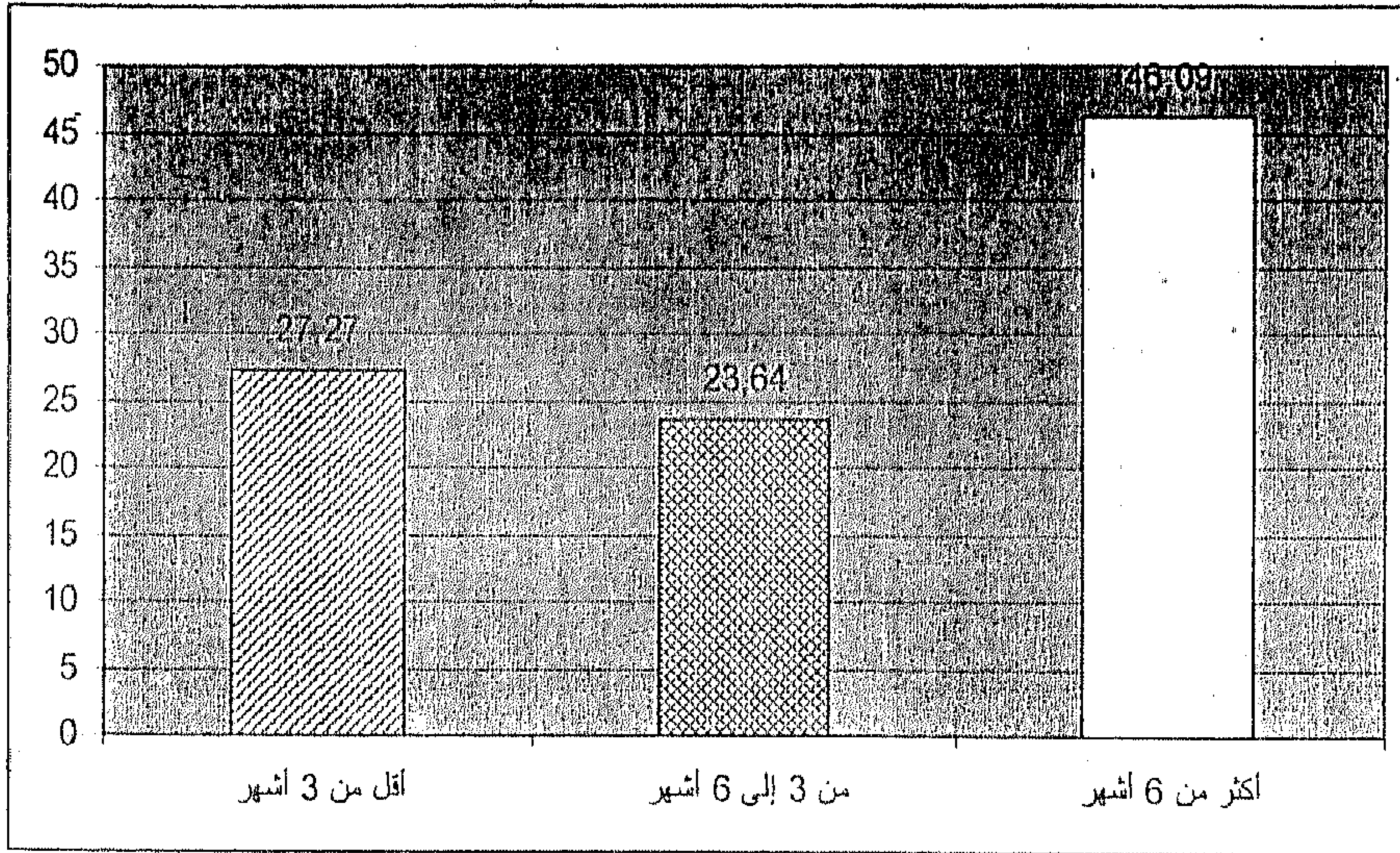
2 4 مدة عقوبة الحدث المنحرف:

الجدول (36) مدة عقوبة أو إقامة الحدث المنحرف

مدة العقوبة والإقامة	العدد	%
أقل من 3 أشهر	15	27,27
من 3 إلى 6 أشهر	13	23,64
أكثر من 6 أشهر	27	46,09
المجمـــــوع	55	100



أ- تمثيل دائري لمدة عقوبة الحدث المنحرف



ب- تمثيل عصوي لمدة عقوبة الحدث المنحرف

الشكل (19) تمثيل بياني دائري وعصوي لمدة عقوبة الحدث المنحرف

نلاحظ أن **46,09**% من الأحداث المنحرفين متواجدين بالمراكز لمدة تجاوز ستة أشهر، و**27,27**% لمدة **3** أشهر، و**23,64**% لمدة تتراوح بين **3** و**6** أشهر.

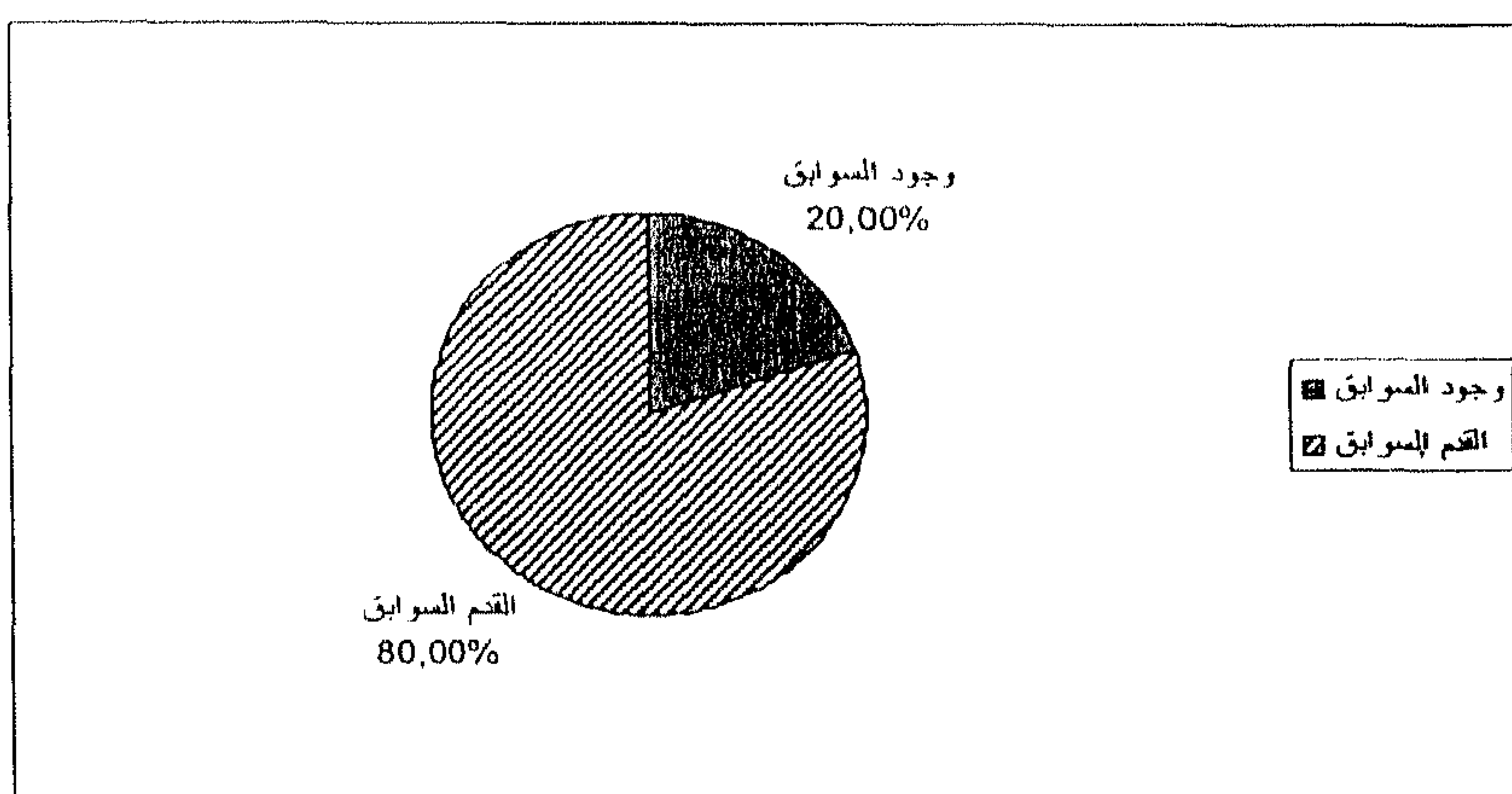
ويرجع ارتفاع نسبة الأحداث المتواجدين لمدة أقل من 3 أشهر، والمفترض أن يكون عددهم قليل لأن مصلحة الاستقبال والملاحظة والتوجيه لا تستقبل في الغالب إلا الأحداث الذين مروا على قاضي الأحداث وتمت محاكمتهم لكن هناك في بعض الأحيان ونظرا لضيق الوقت واستعجالية الحالات يتم إدخال الأحداث مباشرة إلى هذه المصلحة في انتظار محاكمتهم.

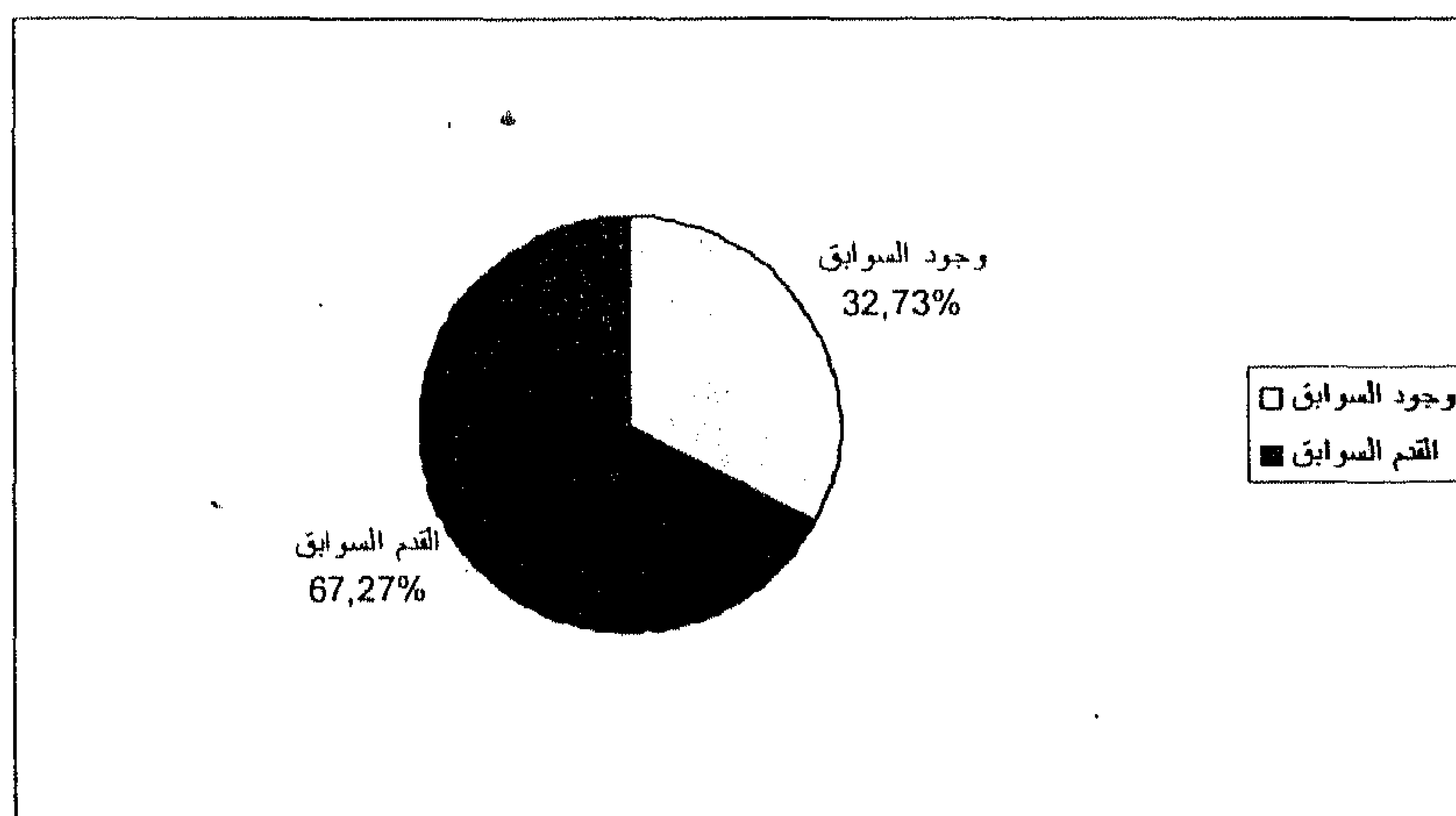
كذلك القانون الداخلي للمراكز الاختصاصية لإعادة التربية يفسر هذه النسب المتفاوتة في مدة الإقامة: لقد هيكلت هذه المراكز في مصلحتين: الأولى هي "مصلحة الاستقبال والملاحظة والتوجيه"، وهي بدورها تتكون من قسمين؛ قسم الاستقبال الذي لا تتجاوز إقامة الحدث به **24** ساعة، وقسم الملاحظة والتوجيه وتتراوح مدة الإقامة فيه بين **3** و**6** أشهر. والمصلحة الثانية هي مصلحة "إعادة التربية" التي تستقبل الأحداث الذين مروا على قسم الملاحظة والتوجيه. (أنظر جدول **36** الشكل **19**).

2-5 سوابق الانحراف عند الحدث المنحرف وافراد اسرته:

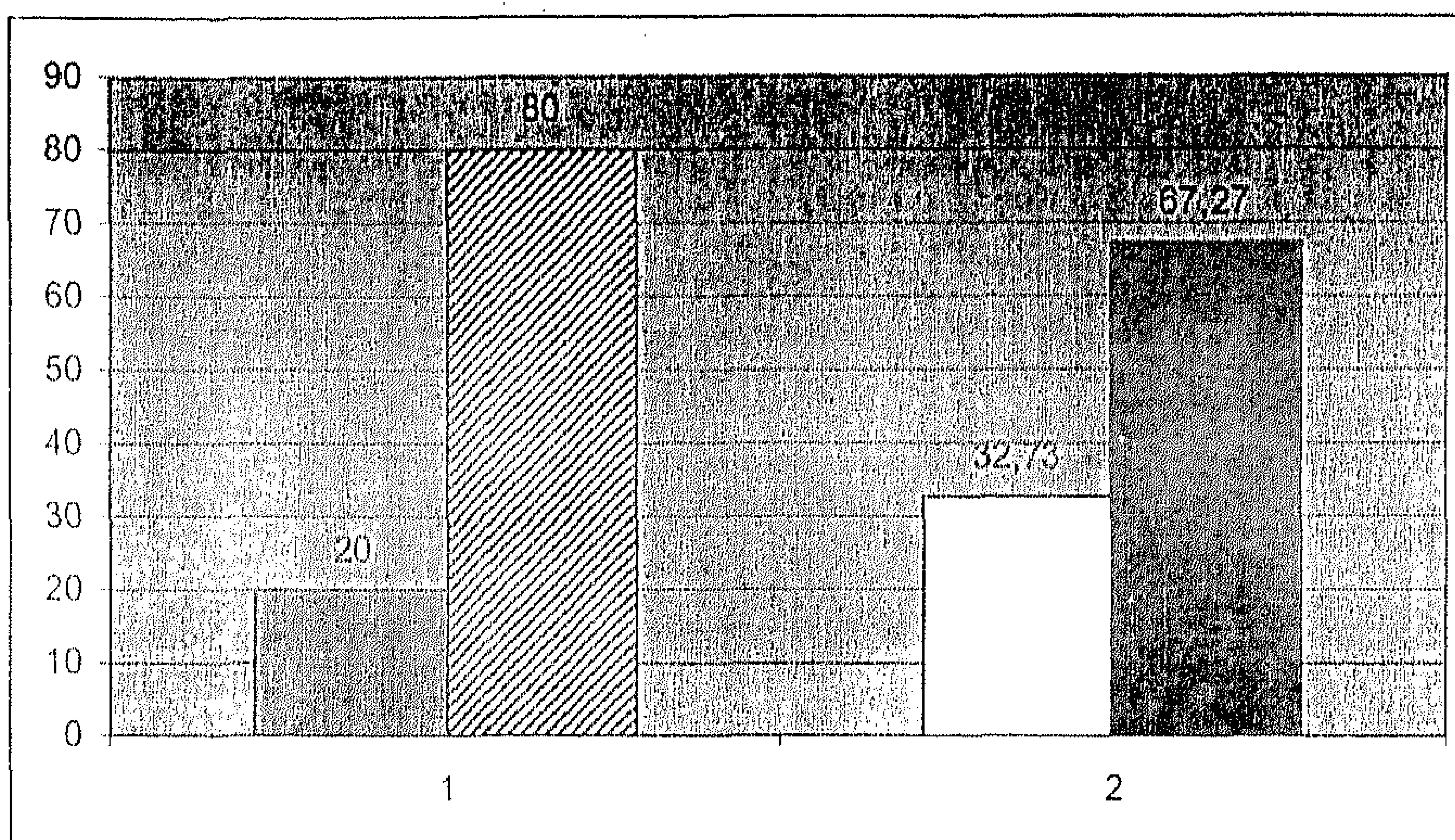
الجدول (37) السوابق الانحرافية عند الحدث المنحرف وأفراد أسرته

	الحدث المنحرف		أسرة الحدث المنحرف	
	العدد	%	العدد	%
وجود السوابق	11	20,00	18	32,73
انعدام السوابق	44	80,00	37	67,27
المجمـــــوع	55	100	55	100





أ- تمثيل دائري لسوابق الانحراف عند الحدث وأسرته



ب– تمثيل عصوي لسوابق الانحراف عند الحدث وأسرته

الشكل (20) تمثيل بياني دائري وعصوي لسوابق الانحراف عند الحدث وأسرته

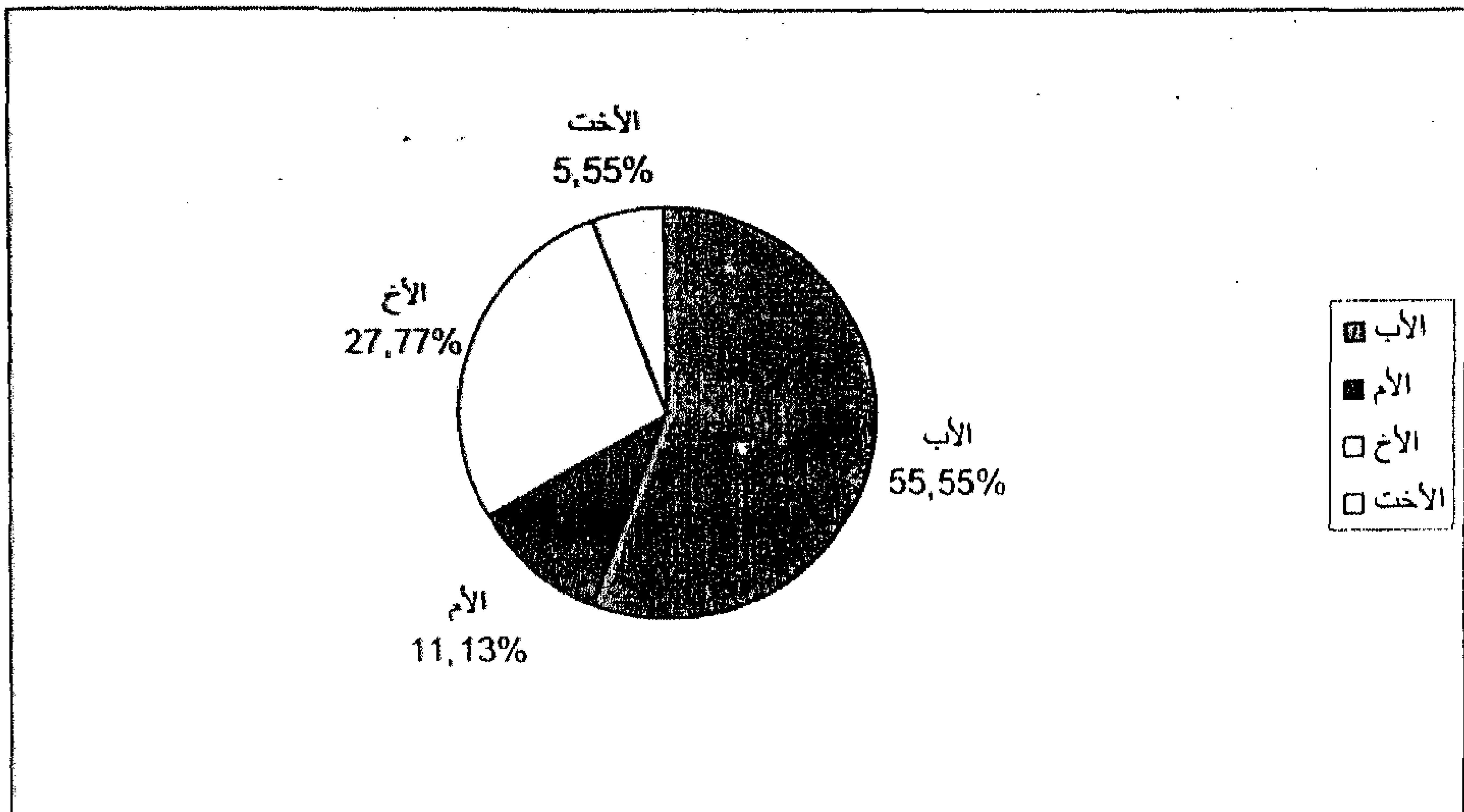
20,00% من الأحداث المنحرفين لهم سوابق انحرافية مقابل **80,00%** بدون سوابق.

أما سوابق أفراد أسرة هؤلاء الأحداث المنحرفين فتقدر بـ **32,73%** مقابل **67,27%** بدون سوابق. (أنظر الجدول 37 الشكل 20).

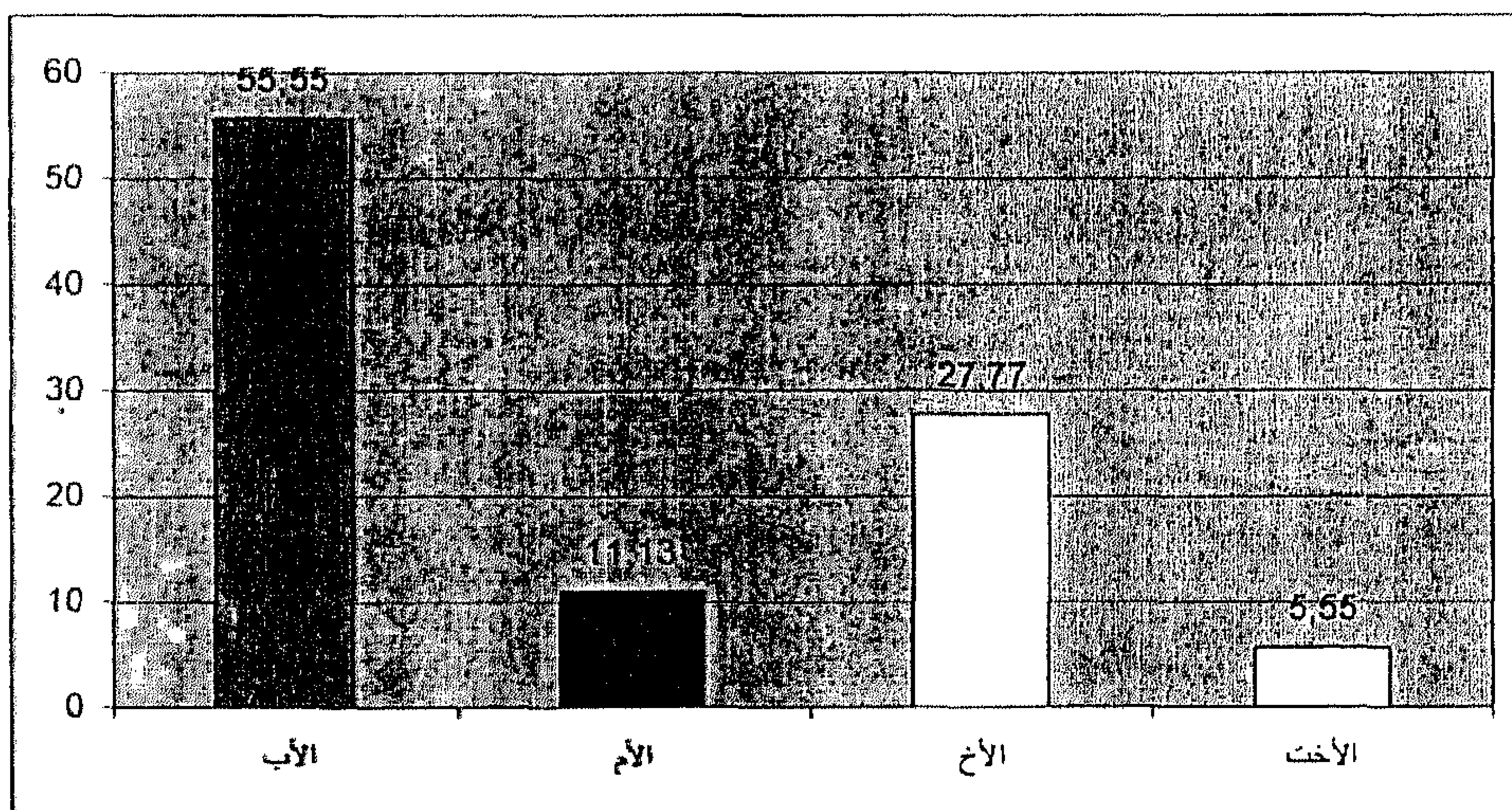
6-2 أفراد أسرة الحدث المنحرف ذوي السوابق الانحرافية:

الجدول (38) أفراد أسرة الحدث المنحرف ذوي السوابق الانحرافية

الأفراد	التكرار	النسبة (%)
الأب	**10**	**55,55**
الأم	**02**	**11,13**
الأخ	**05**	**27,77**
الأخت	**01**	**05,55**
المجموع	**18**	**100**



أ– تمثيل دائري للسوابق الانحرافية عند أفراد أسرة الحدث المنحرف



ب– تمثيل عصوي للسوابق الانحرافية عند أفراد أسرة الحدث المنحرف

الشكل (21) تمثيل بياني دائري وعصوي للسوابق الانحرافية عند أفراد أسرة الحدث المنحرف

توجد سوابق انحرافية عند مختلف أفراد أسرة الأحداث المنحرفين حيث تقدر نسبتها بـــ **55,55%** عند الأب، و**27,77%** عند الأخ، و**11,13%** عنـــد الأم، و**05,55%** عند الأخت. ونلاحظ أن السوابق عند أفراد الأسرة الذكور (الأب – اخ) أكثر مـــن

سوابق أفراد الأسرة الإناث (الأم – الأخت) حيث تقـدر نسـبتهما علـى التـوالي 83,32% و16,68%. (الجدول 38 الشكل21).

إن وجود سوابق انحرافية عند الأب أو الأخ (العنصر الذكري) له عواقب سيئة على الحدث لأن الأب وبدرجة أقل الأخ مصدر "تقمص" و"تقليد" و"تعزيز" و"فعل".

نشير أن النسب الموجودة في الجدول 38 والشكل 21 هي نسب تمثل أفراد الأسرة ذوي سوابق إنحرافية و ليست عينة الأحداث المنحرفين، فالمجموع 18 هو عدد الأفـراد ذوي السوابق الإنحرافية و النسب الموجودة في الجدول والشكل المناسبين هي بالنسـبة لهذا المجموع.

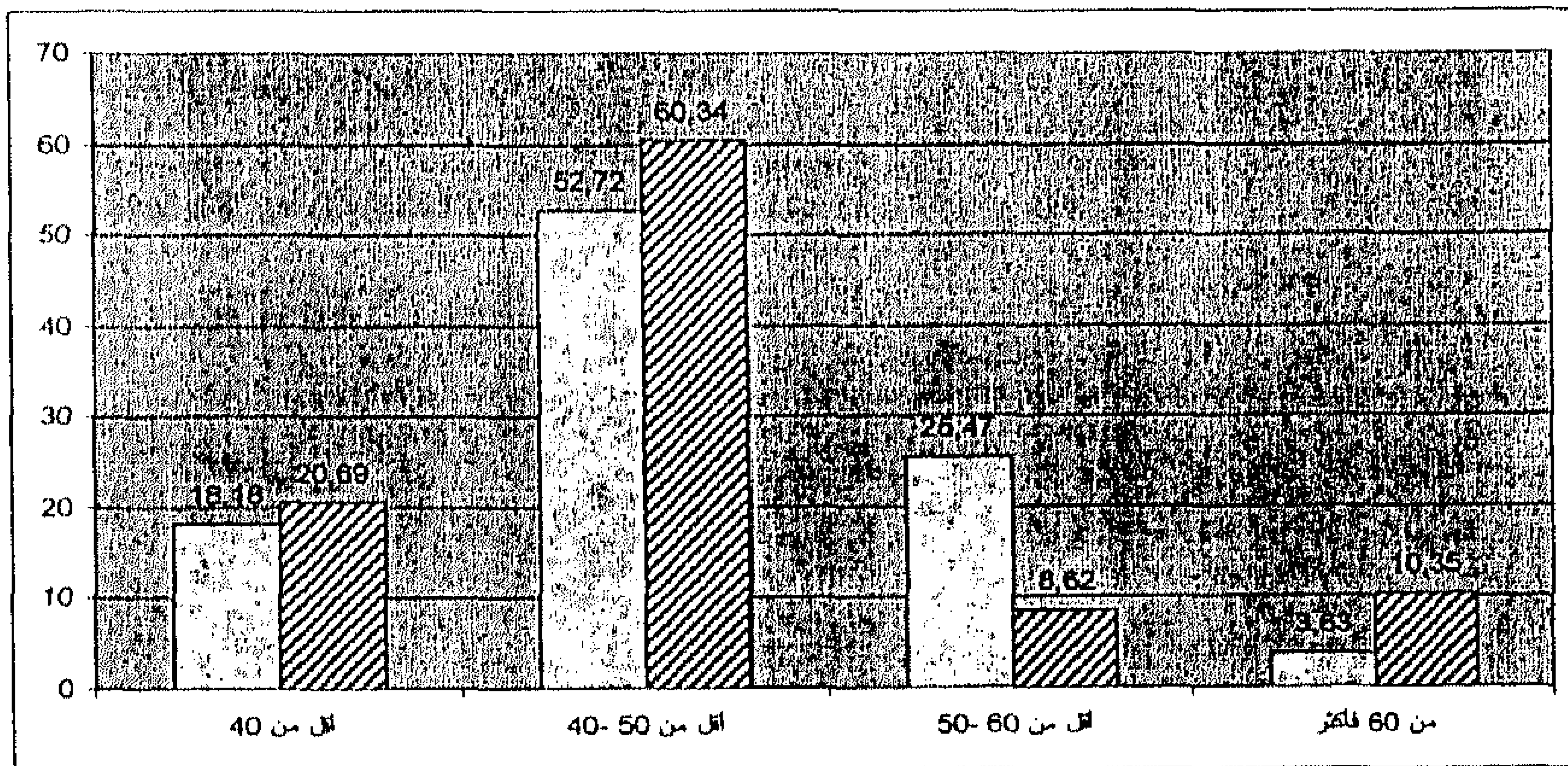
3- خصائص اسرة الحدث:

3-1 الخصائص الديمغرافية والاجتماعية المهنية للأب:

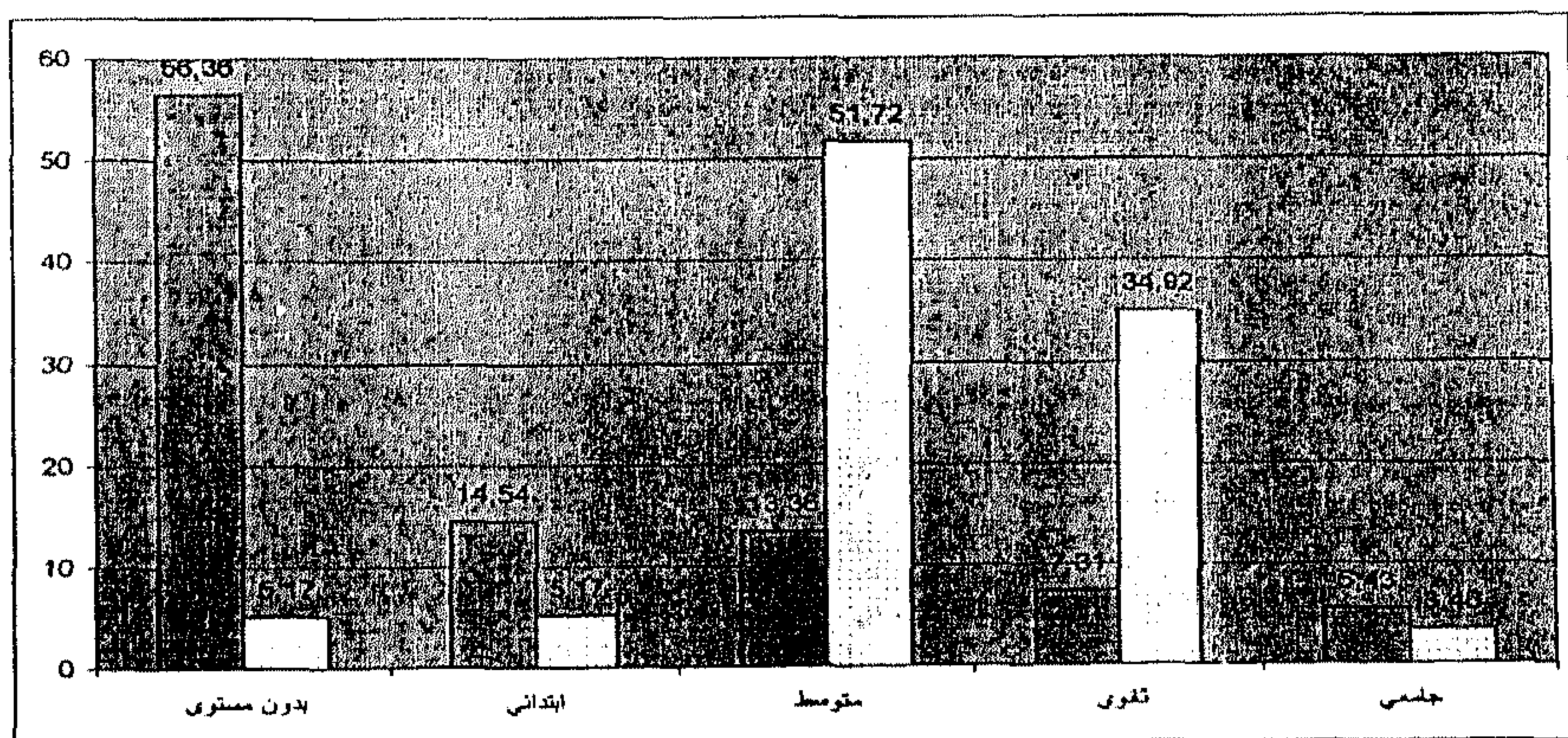
الجدول (39) عمر ومستوى تعليم ومهنة الأب
في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

عمر، مستوى تعليم ومهنة الأب		عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
		العدد	%	العدد	%
العمـــر	أقل من 40	10	18,18	12	20,69
	40- أقل من 50	29	52,72	35	60,34
	50- أقل من 60	14	25,47	05	08,62
	من 60 فأكثر	02	03,63	06	10,35
	المجمـــوع	55	100	58	100
المستوى التعليمي	بدون مستوى	31	56,36	03	05,17
	ابتدائي	08	14,54	03	05,17
	متوسط	09	13,36	30	51,72
	ثانوي	04	07,31	20	34,92
	جامعي	03	05,43	02	03,46
	المجمـــوع	55	100	58	100

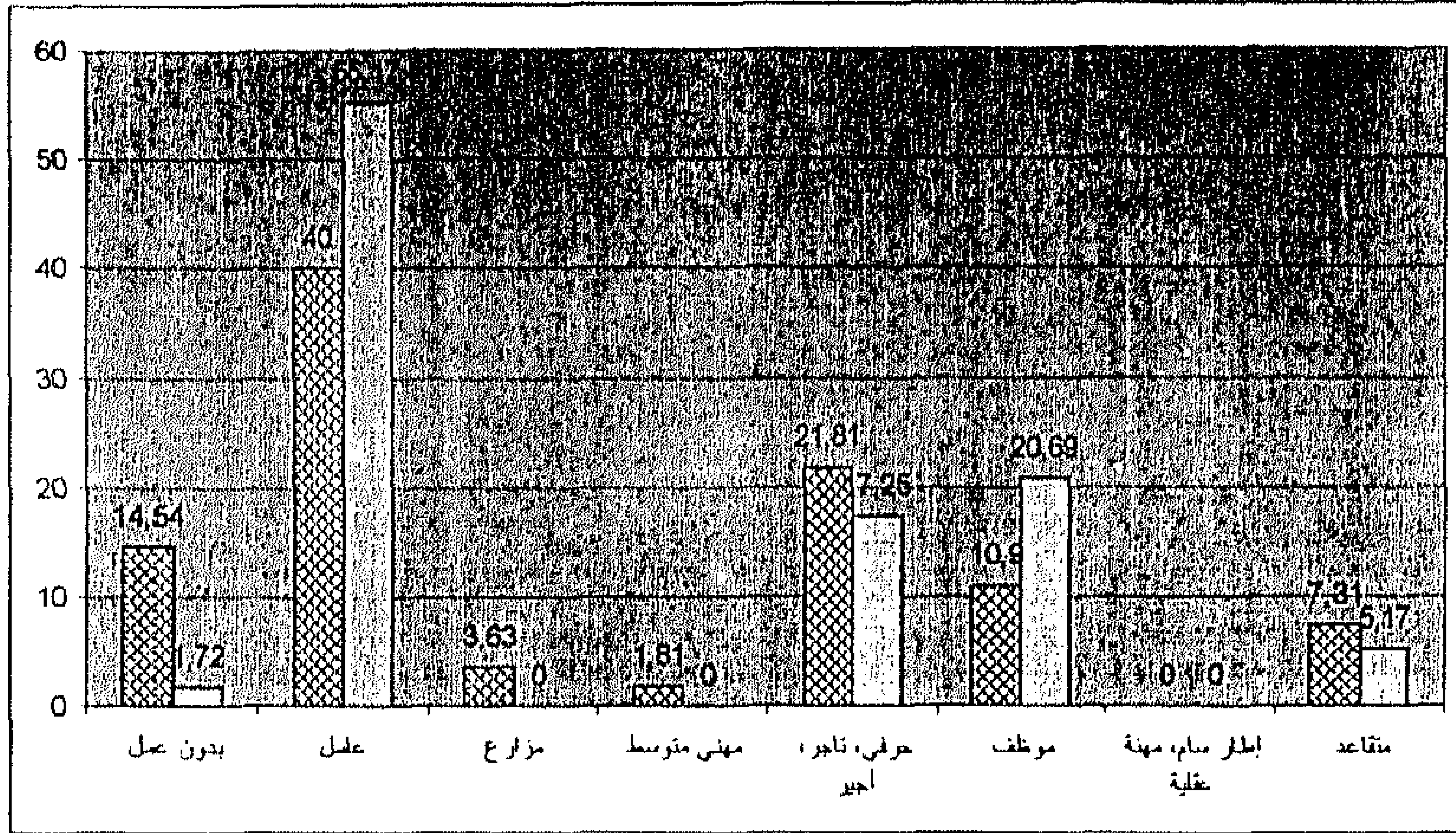
المهنة	بدون عمل	08	14,54	01	01,72
	عامل	22	40,00	32	55,17
	مزارع	02	03,63	00	00
	مهني متوسط	01	01,81	00	00
	حرفي، تاجر، أجير	12	21,81	10	17,25
	موظف	06	10,90	12	20,69
	إطار سام، مهنة عقلية	00	00	00	00
	متقاعد	04	07,31	03	05,17
	المجمــــــوع	55	100	58	100



أ- تمثيل مدرجي لعمر الأب



ب- تمثيل مدرجي للمستوى التعليمي للأب



ب- تمثيل مدرجي لمهنة للأب

الشكل (22) تمثيل مدرجي لعمر، ومستوى تعليم ومهنة الأب في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

52,72% من آباء الأحداث المنحرفين تجاوز عمرهم الأربعين ولم يصل إلى الخمسين مقابل **60,34**% لآباء الأحداث غير المنحرفين. كما نجد **29,10**% من آباء الأحداث المنحرفين تجاوزوا الخمسين مقابل **18,97**% لآباء الأحداث غير المنحرفين.

ويمكن تعليل هذه النسب بالدور الذي يلعبه سن الأب في ظهور الانحراف، حيث أن التفاوت الكبير بين سن الأب والابن وما يخلف من اختلاف في القيم والمعايير بين جيل الأب وجيل الابن والتغيرات الحاصلة ثقافيا، وإعلاميا واقتصاديا واجتماعيا، يضعف سلطة ضبط الأب الكبير على ابنه الحدث، بل في بعض الأحيان نجد الأب يتنازل عن دوره التربوي ويصبح هو الخاضع لمعايير وقيم ابنه ويصبح متعلما منه وليس معلما له.

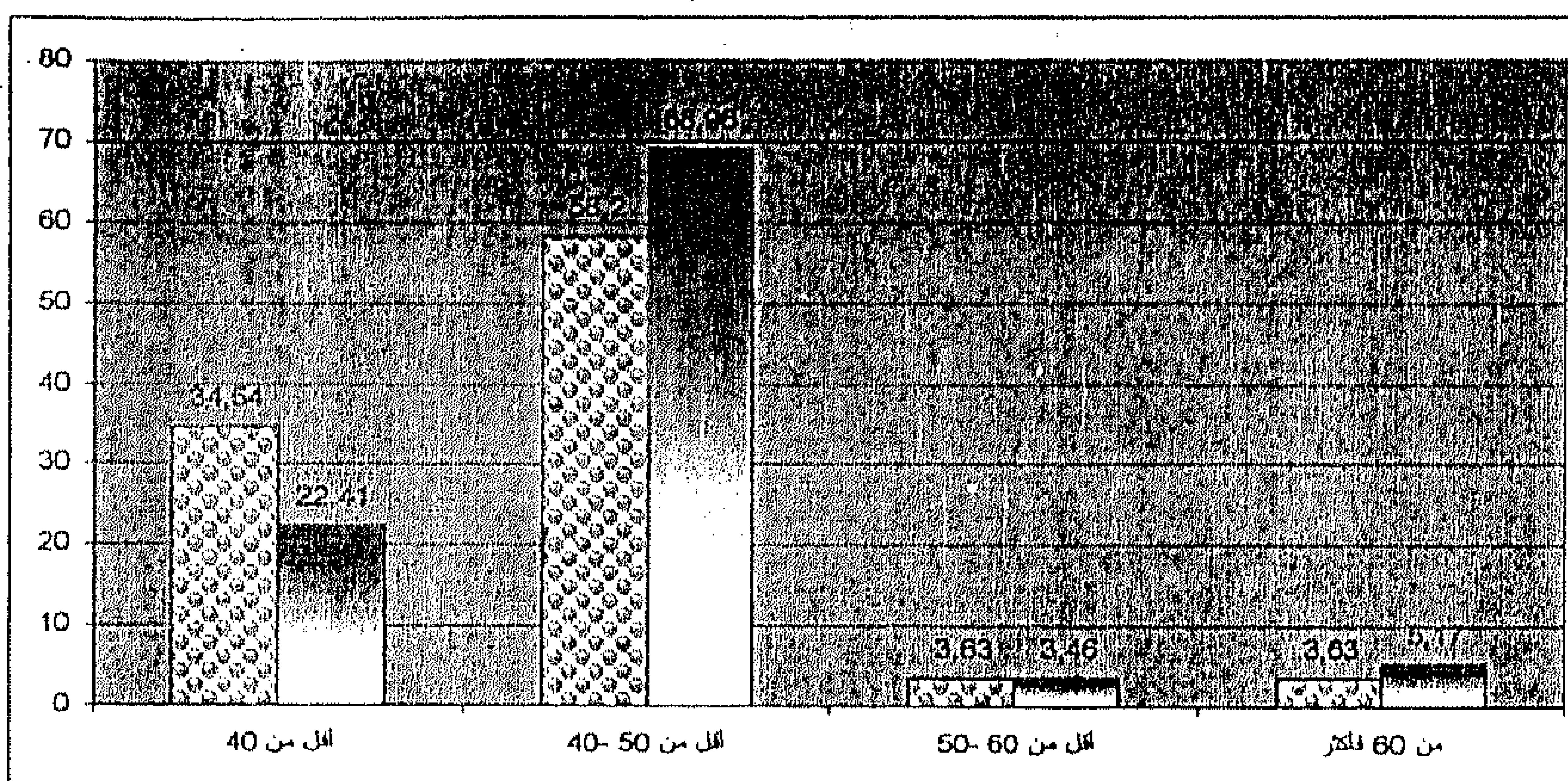
وهذا لا يعني أن الابن لا يفيد أبدا أباه بل هناك إمكانية لتبادل التأثير والتأثر بينهما وهذا ما يسميه الباحثون "التنشئة المتبادلة" لكن دون أن يهمل الأب دوره ووظيفته الأبوية. ويبدو مستوى تعليم الأب أضعف في عينة الأحداث المنحرفين منه في عينة الأحداث غير المنحرفين، فحوالي **70,90**% من الآباء المنحرفين مستواهم لا يتعدى الابتدائي مقابل **10,34**% لآباء غير المنحرفين، و**12,74**% من آباء المنحرفين فقط لهم مستوى تعليم ثانوي أو جامعي، مقابل **38,38**% من آباء غير المنحرفين.

كما نجد أن **14,54**% من آباء المنحرفين بطالين مقابل **05,17**% عند آباء غير المنحرفين، **40,00**% من آباء المنحرفين عمال مقابل **55,17**% من آباء غير المنحرفين (أنظر الجدول **39** و الشكل**22**).

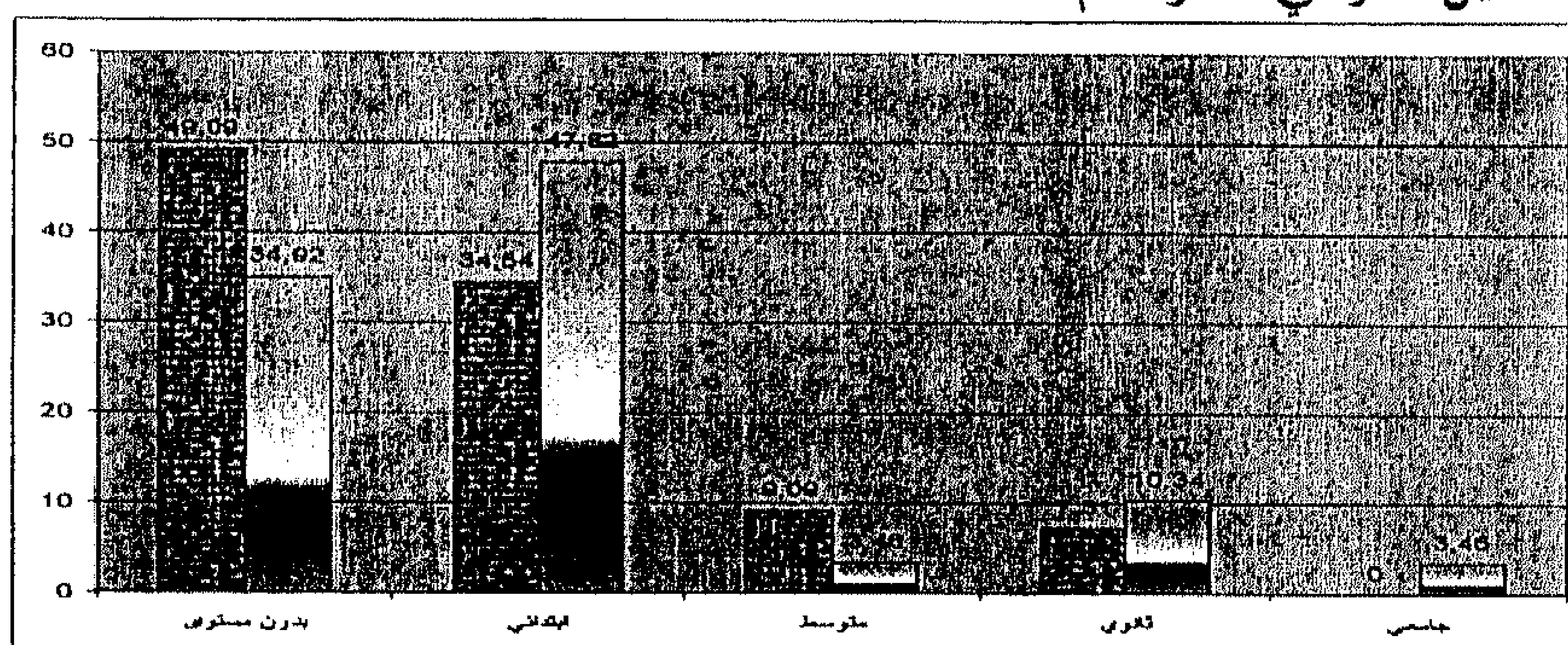
2-3 الخصائص الديمغرافية والاجتماعية المهنية للام:

الجدول (40) عمر ومستوى تعليم ومهنة الأم في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

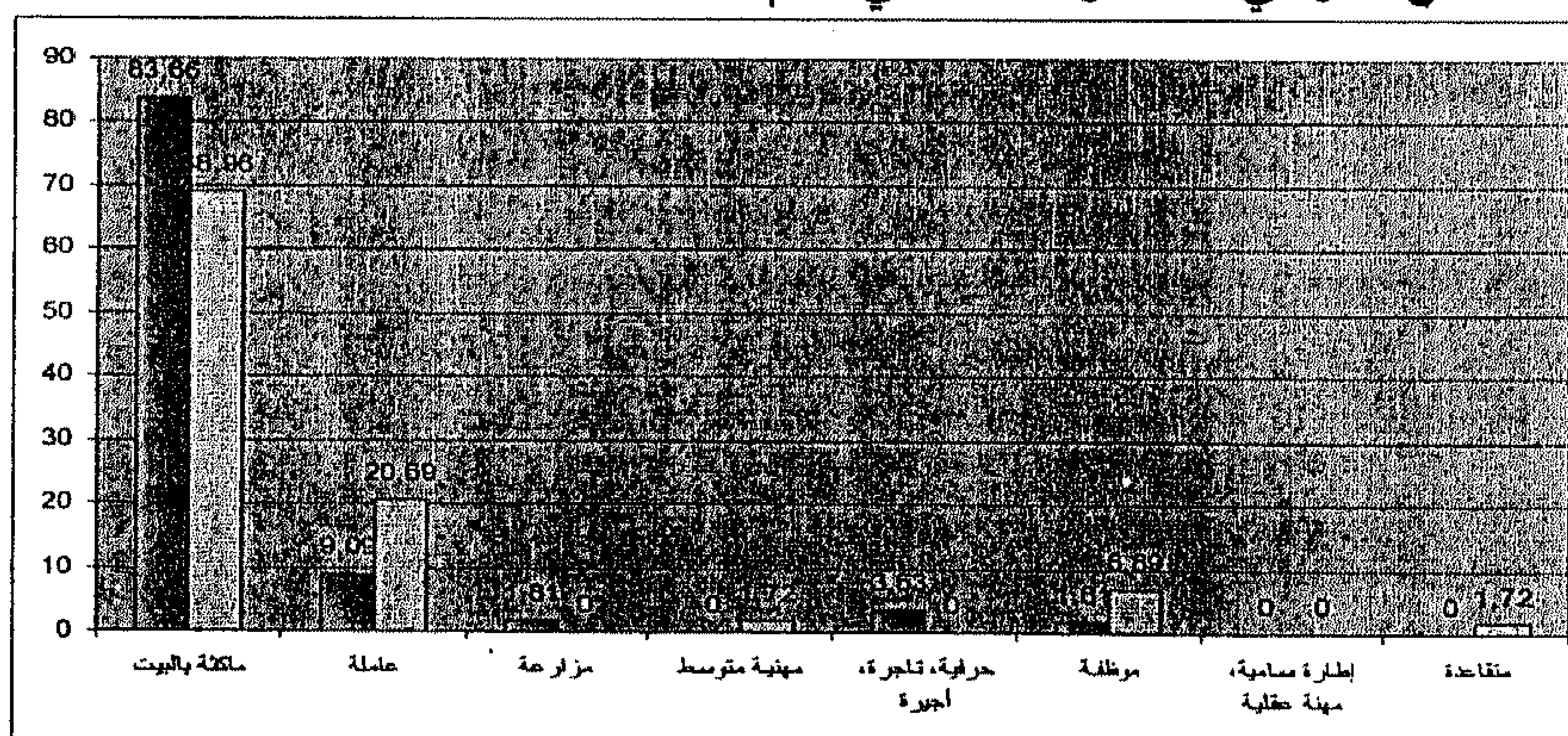
عمر، مستوى تعليم ومهنة الأم		عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
		العدد	%	العدد	%
العمر	أقل من 40	19	34,54	13	22,41
	40- أقل من 50	32	58,20	40	68,96
	50- أقل من 60	02	03,63	02	03,46
	من 60 فأكثر	02	03,63	03	05,17
	المجمـــوع	55	100	58	100
المستوى التعليمي	بدون مستوى	27	49,09	20	34,92
	ابتدائي	19	34,54	28	47,82
	متوسط	05	09,09	02	03,46
	ثانوي	04	07,31	06	10,34
	جامعي	00	00	02	03,46
	المجمـــوع	55	100	58	100
المهنة	ماكثة بالبيت	46	83,66	40	68,96
	عاملة	05	09,09	12	20,69
	مزارعة	01	01,81	00	00
	مهنية متوسط	00	00	01	01,72
	حرفية، تاجرة، أجيرة	02	03,63	00	00
	موظفة	01	01,81	04	06,89
	إطارسام، مهنة عقلية	00	00	00	00
	متقاعدة	00	00	01	01,72
	المجمـــوع	55	100	58	100



أ– تمثيل مدرجي لعمر الأم



ب– تمثيل مدرجي للمستوى التعليمي للأم



ج– تمثيل مدرجي لمهنة الأم

الشكل (23) تمثيل مدرجي لعمر، ومستوى تعليم ومهنة الأم في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

يوجد تقارب بين نسب أعمار أمهات المنحرفين وأمهات غير المنحرفين، حيث نجد أن تقدر نسبة أمهات المنحرفين اللاتي لم تتجاوزن **40** سنة بـــ **34,54%** مقابل **22,11%** لأمهات غير المنحرفين.

كما أن نسبة أمهات المنحرفين اللائي تتراوح أعمراهن بـــين **40** و**50** ســـنة بـــ **58,20%** مقابل **68,96%** لأمهات غير المنحرفين، وأخيرا تقدر نسبة أعمار أمهـــات المنحرفين اللاتي تجاوز عمرهن **50** ســـنة، **07,26%** مقابـــل **08,63** لأمهـــات غـــير المنحرفين.

كما يوجد تشابه في المستوى الدراسي لأمهات المنحرفين وأمهات غـــير المنحـــرفين حيث وجد على التوالي أن مستواهن لا يتجاوز الابتدائي في **83,63%** و**82,74%**.

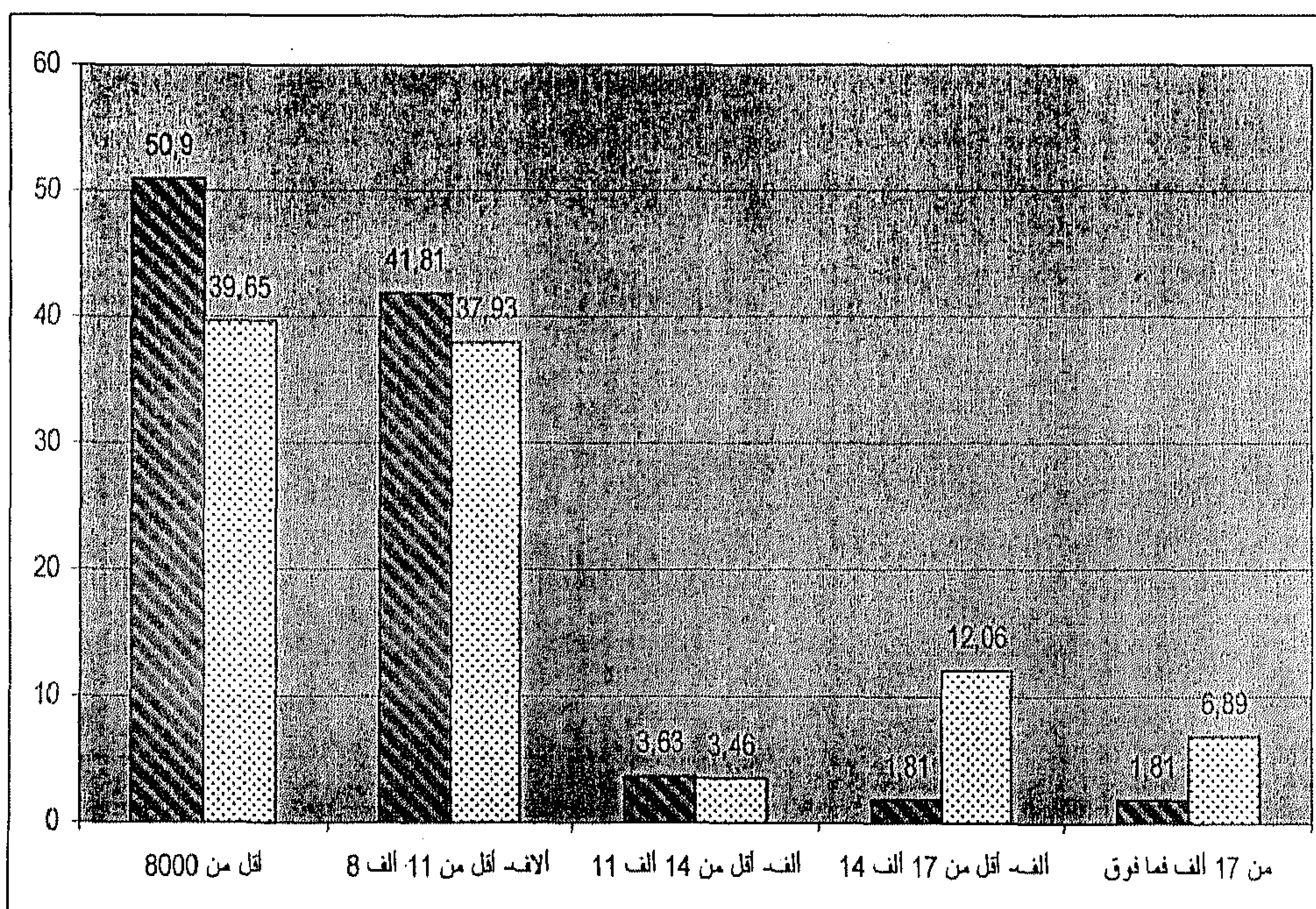
كما أن هناك تقارب في وظيفة (مهنة) أمهات المنحرفين وأمهات غـــير المنحـــرفين، حيث تقدر أمهات المنحرفين الماكثات بالبيت **83,66%** مقابل **68,96%** لأمهات غير المنحرفين، في حين نجد تباعد أمهات المنحرفين العاملات أو الموظفات أو الحرفيات حيث تقدر نسبتهن بـــ **14,53%** وبين مثيلتهن من أمهات غير المنحرفين حيث تقدر نسبتهن بـــ **27,58%**.

وقد يلعب متغير "وظيفة الأم" هنا دورا في الانحراف، فالأم العاملة سند اقتصـــادي كبير للأسرة وعامل مساعد على حسن نموها،خاصة اذا أستقال الأب على القيام بهـــذا الدور الإقتصادي. (أنظر جدول**40** شكل**23**).

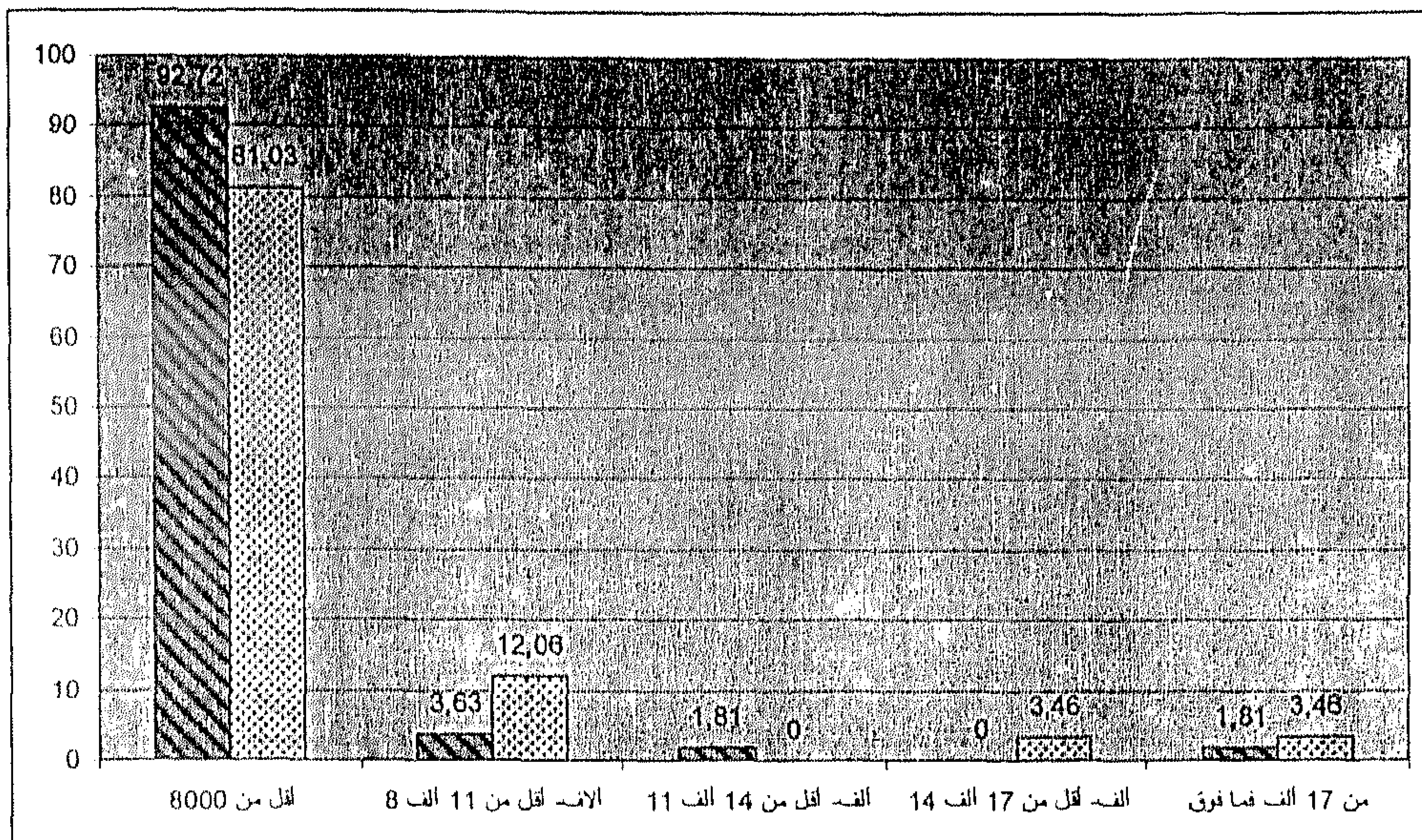
3-3 متوسط دخل الاب والام:

الجدول (41) متوسط الدخل الشهري للأب والأم في عينتي الدراسة

متوسط الدخل الشهري (دينار جزائري)	دخــــل الأب				دخــــل الام			
	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين		عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أقل من 8000	28	50,90	23	39,65	51	92,72	47	81,03
8 ألاف- أقل من 11 الف	23	41,81	22	37,93	02	03,63	07	12,06
11 الف- أقل من 14 الف	02	03,63	02	03,46	01	01,81	00	00
14 الف- أقل من 17 الف	01	01,81	07	12,06	00	00	02	03,46
من 17 ألف فما فوق	01	01,81	04	06,89	01	01,81	02	03,46
المجمـــــوع	55	100	58	100	55	100	58	100



أ- تمثيل مدرجي لمتوسط دخل الأب الشهري للأحداث المنحرفين وغير المنحرفين



ب- تمثيل مدرجي لمتوسط دخل الأم الشهري للأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

الشكل (24) تمثيل بياني مدرجي لمتوسط دخل الأب والأم في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

لا يوجد فارق كبير في متوسط الدخل الشهري لأولياء الأحداث المنحرفين وأولياء الأحداث غير المنحرفين.

حيث قدرت نسبة آباء المنحرفين الذين يتقاضون دخلا أقل من **11** ألف دينار بـ **%92,71** ، مقابل **%77,58** لآباء غير المنحرفين.

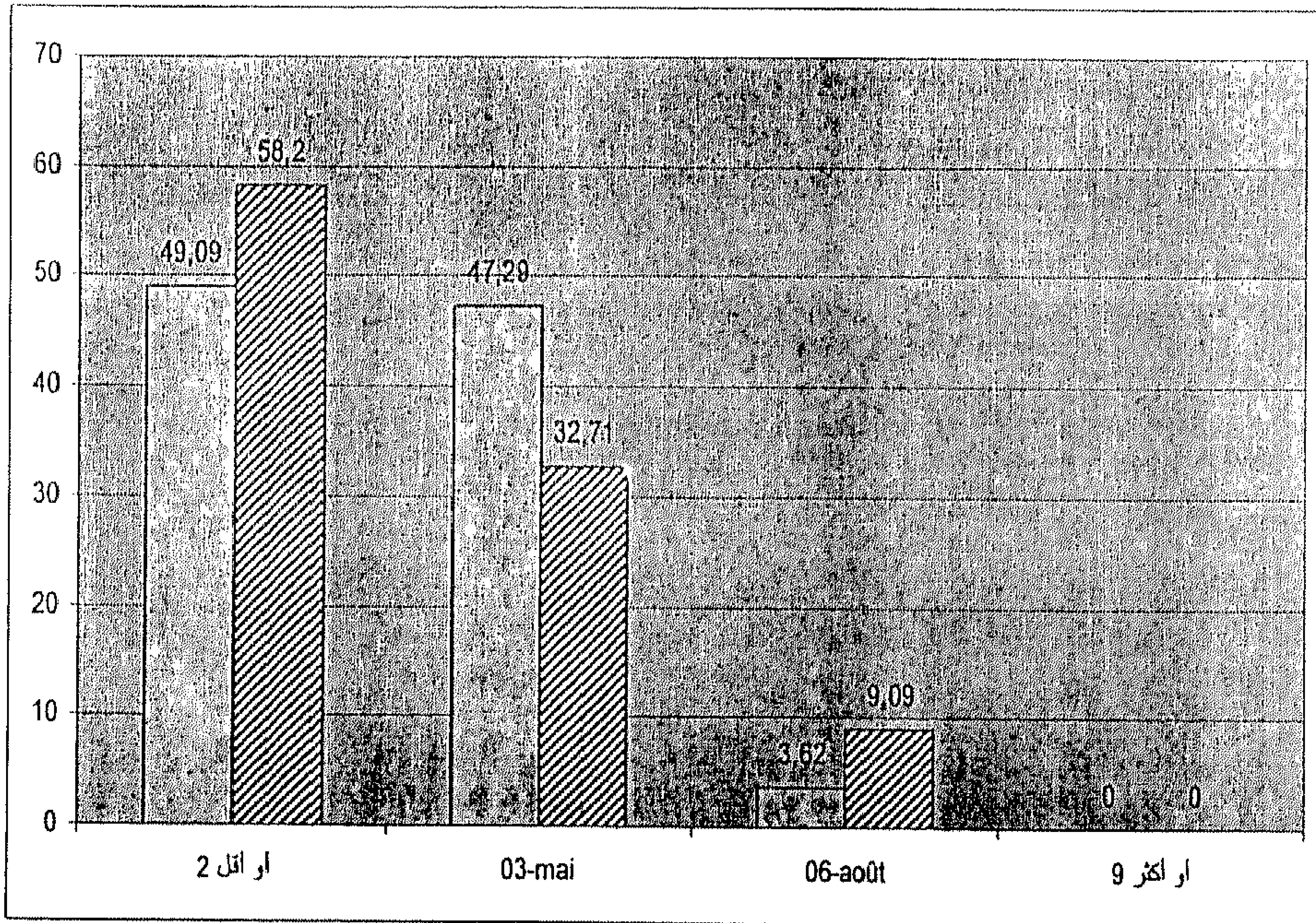
وقدر دخل أمهات المنحرفين الذي لا يتجاوز **11** ألف دينار بـ **%96,35** مقابل **%93,09** لأمهات غير المنحرفين. (أنظر الجدول**41** الشكل**24**).

3-4 عدد الاخوة والاخوات:

الجدول (42) يمثل عدد الأخوة والأخوات

في عينة الأحداث المنحرفين (لم يحسب الحدث معهم)

عدد الأخوة والأخوات	الذكـــور		الإنـــاث	
	العدد	%	العدد	%
2 أو أقل	27	49,09	32	58,20
5-3	26	47,29	18	32,71
8-6	02	03,62	05	09,09
9 أو أكثر	00	00	00	00
المجمـــوع	55	100	55	100



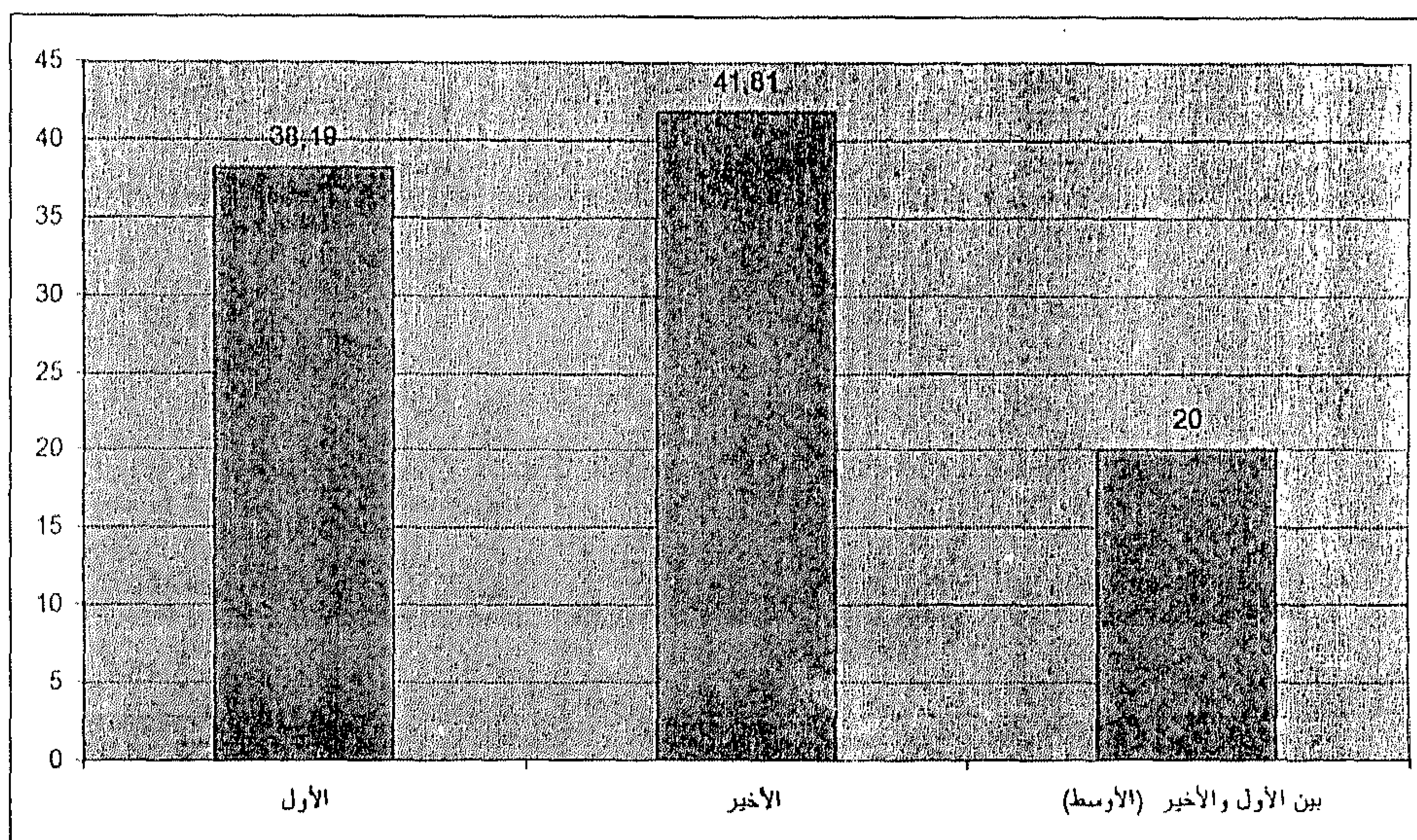
الشكل (25) مدرج يمثل عدد الإخوة والأخوات في عينتي الأحداث المنحرفين

نلاحظ أن 49,09% من الأحداث المنحرفين لهم عدد أخـوة لا يتجـاوز الإثـنين و58,20% منهم لهم عدد أخوات لا يتجاوز الإثنين، و47,29% منهم لهم عدد أخوة يتراوح بين 3 و5 ، و32,71% لهم عدد أخوات يتراوح بين 3 و5 ، و3,62% لهـم عدد أخوة يتراوح بين 6 و8 و9,09% لهم عدد أخوات يتراوح بـين 6 و8. (أنظـر الجدول 42 الشكل 25).

3-5 ترتيب الحدث المنحرف بين أخوته واخواته:

الجدول (43) ترتيب الحدث المنحرف بين أخوته وأخواته في عينة الأحداث المنحرفين

ترتيب الحدث بين أخوته وأخواته	عينة الأحداث المنحرفين	
	العدد	%
الأول	21	38,19
الأخير	23	41,81
بين الأول والأخير (الأوسط)	11	20,00
المجمـــوع	55	100

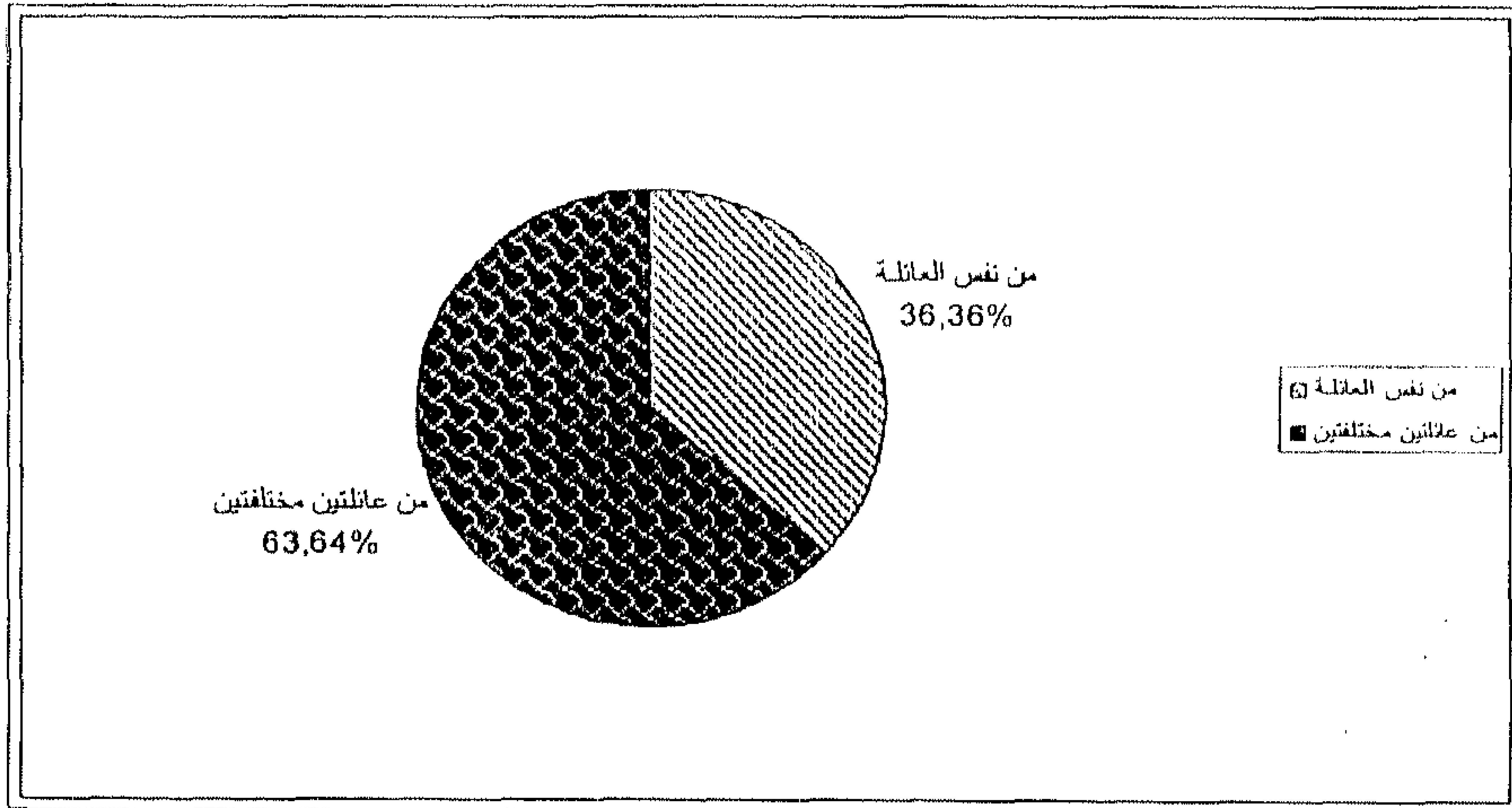


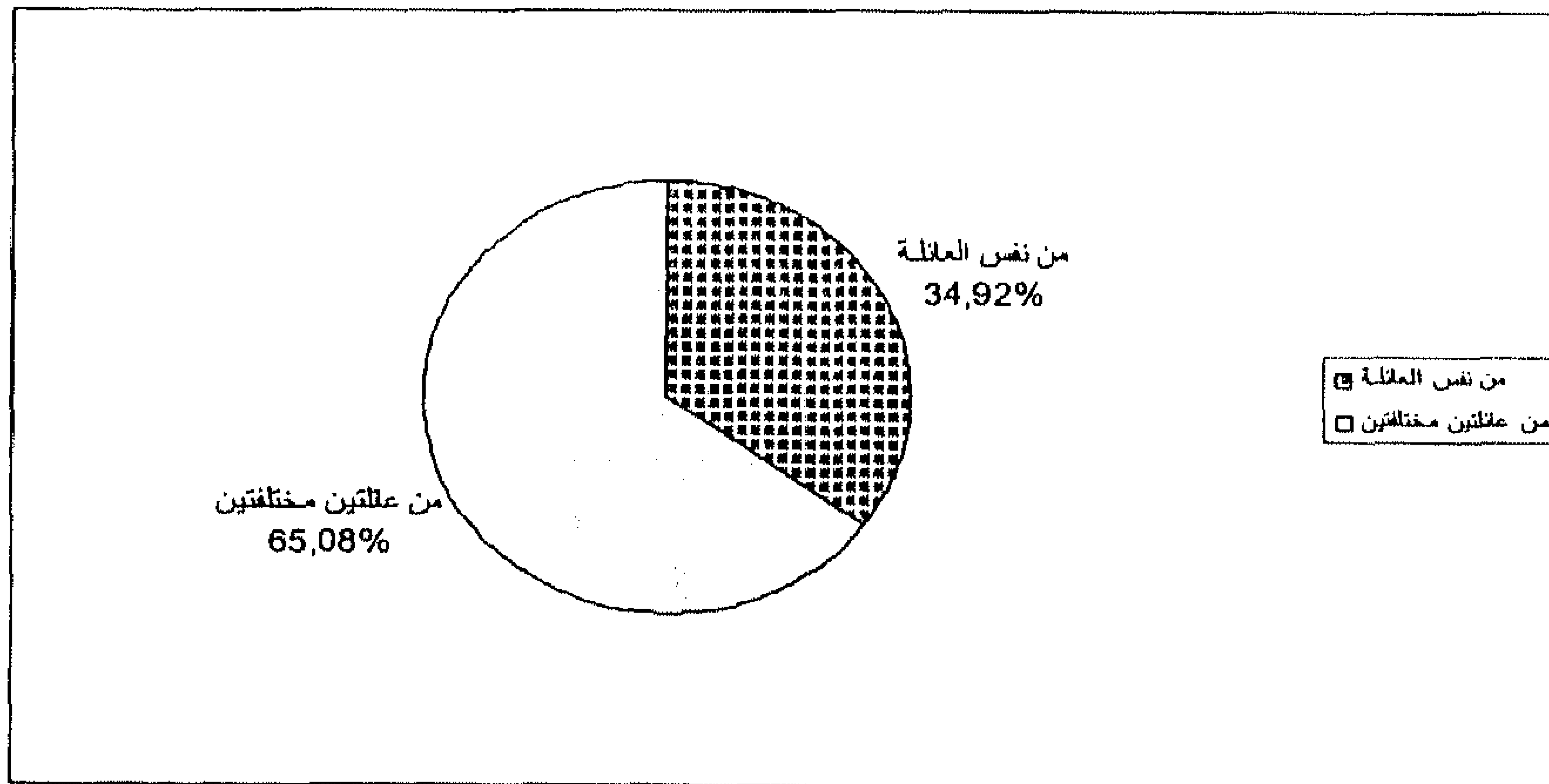
الشكل (26) مدرج يمثل ترتيب الحدث المنحرف بين إخوته وأخواته (عينة الأحداث المنحرفين)

3-6 علاقة القرابة بين الوالدين:

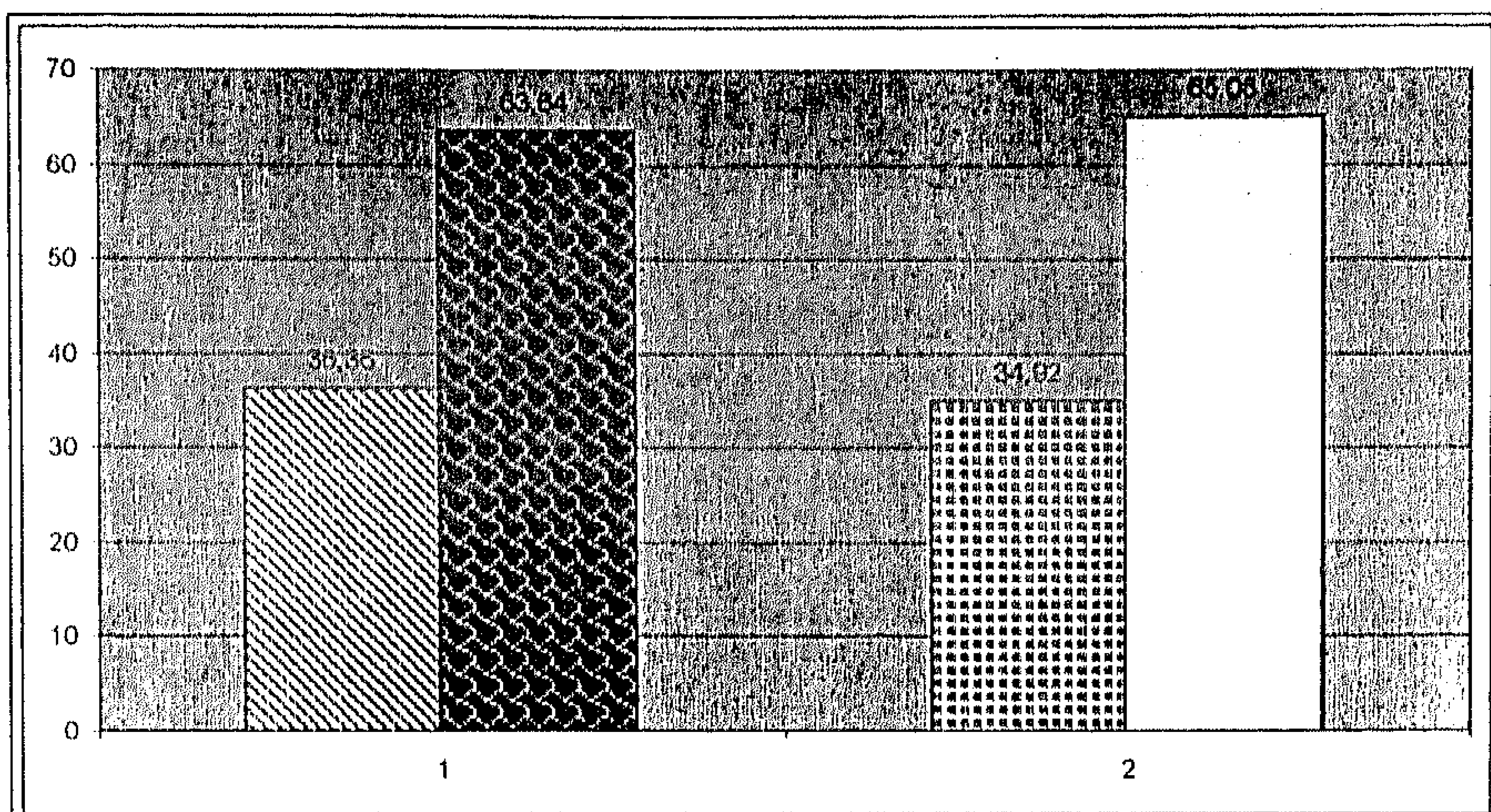
الجدول (44) يمثل علاقة القرابة بين الوالدين في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

علاقة القرابة بين الوالدين	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	%	العدد	%
من نفس العائلـــة	20	36,36	20	34,92
من عائلتين مختلفتين	35	63,64	38	65,08
المجمـــــوع	55	100	55	100





أ- تمثيل دائري لعلاقة القرابة في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين



ب- تمثيل مدرجي لعلاقة القرابة في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

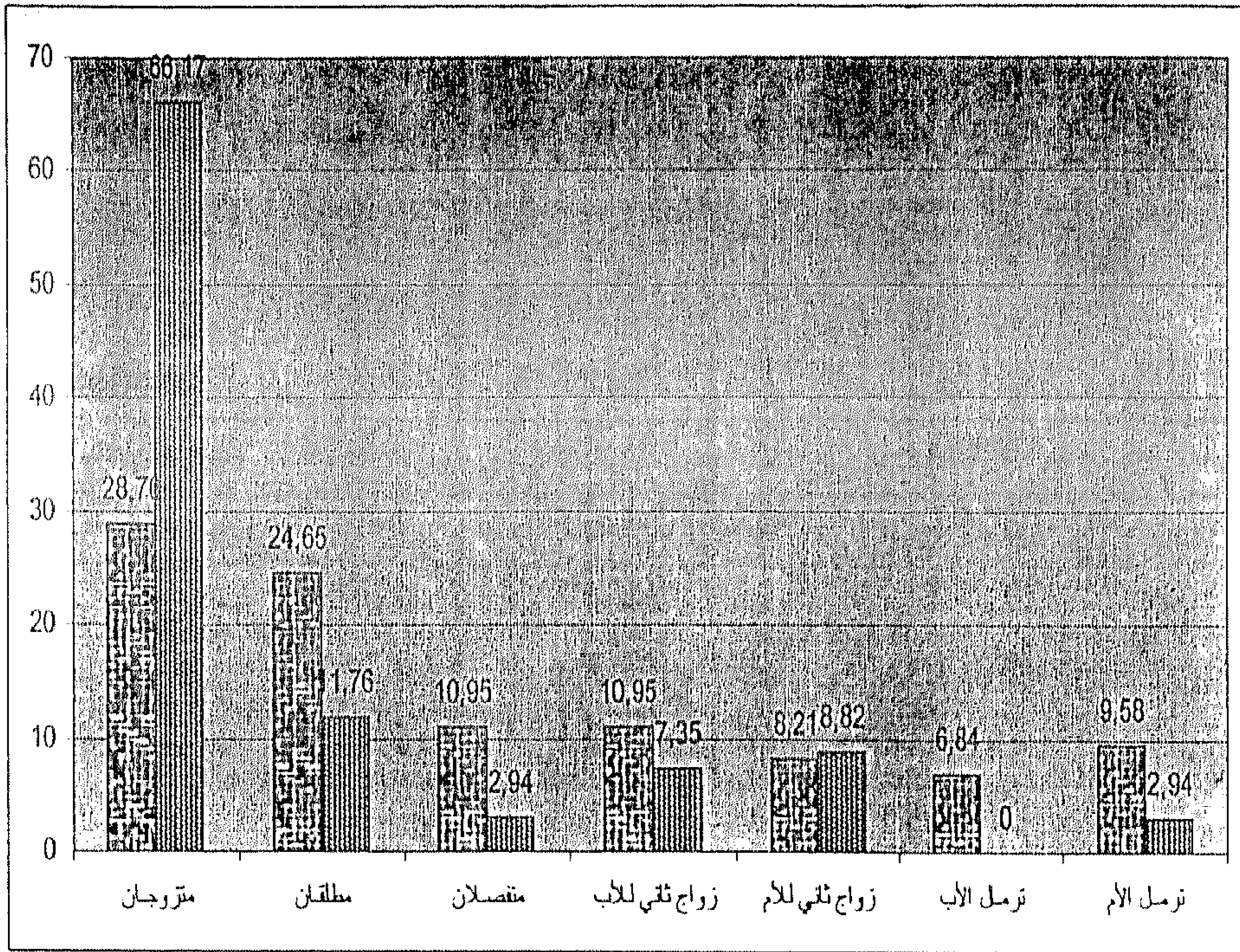
الشكل (27) تمثيل بياني دائري مدرجي لعلاقة القرابة في عينتي الأحداث المحرفين وغير المنحرفين

36,36% من أولياء المنحرفين تربطهم علاقة قرابة مقابل **34,92**% من أولياء غير المنحرفين، وتقدر نسبة أولياء المنحرفين الذين لا تربطهم علاقة قرابة **36,64**% مقابل **65,08**% من أولياء غير المنحرفين. (أنظر الجدول**44** الشكل27).

3-7 الحالة المدنية للوالدين:

الجدول (45) يمثل الحالة المدنية للوالدين في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

الحالة المدنية للوالدين	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	%	العدد	%
متزوجـــان	**21**	**28,76**	**45**	**66,17**
مطلقـــان	**18**	**24,65**	**08**	**11,76**
منفصـــلان	**08**	**10,95**	**02**	**02,94**
زواج ثاني للأب	**08**	**10,95**	**05**	**07,35**
زواج ثاني للأم	**06**	**08,21**	**06**	**08,82**
ترمـــل الأب	**05**	**06,84**	**00**	**00**
ترمـــل الأم	**07**	**09,58**	**02**	**02,94**
المجمـــــوع	**73**	**100**	**68**	**100**



الشكل (28) تمثيل بياني مدرجي للحالة المدنية للوالدين في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

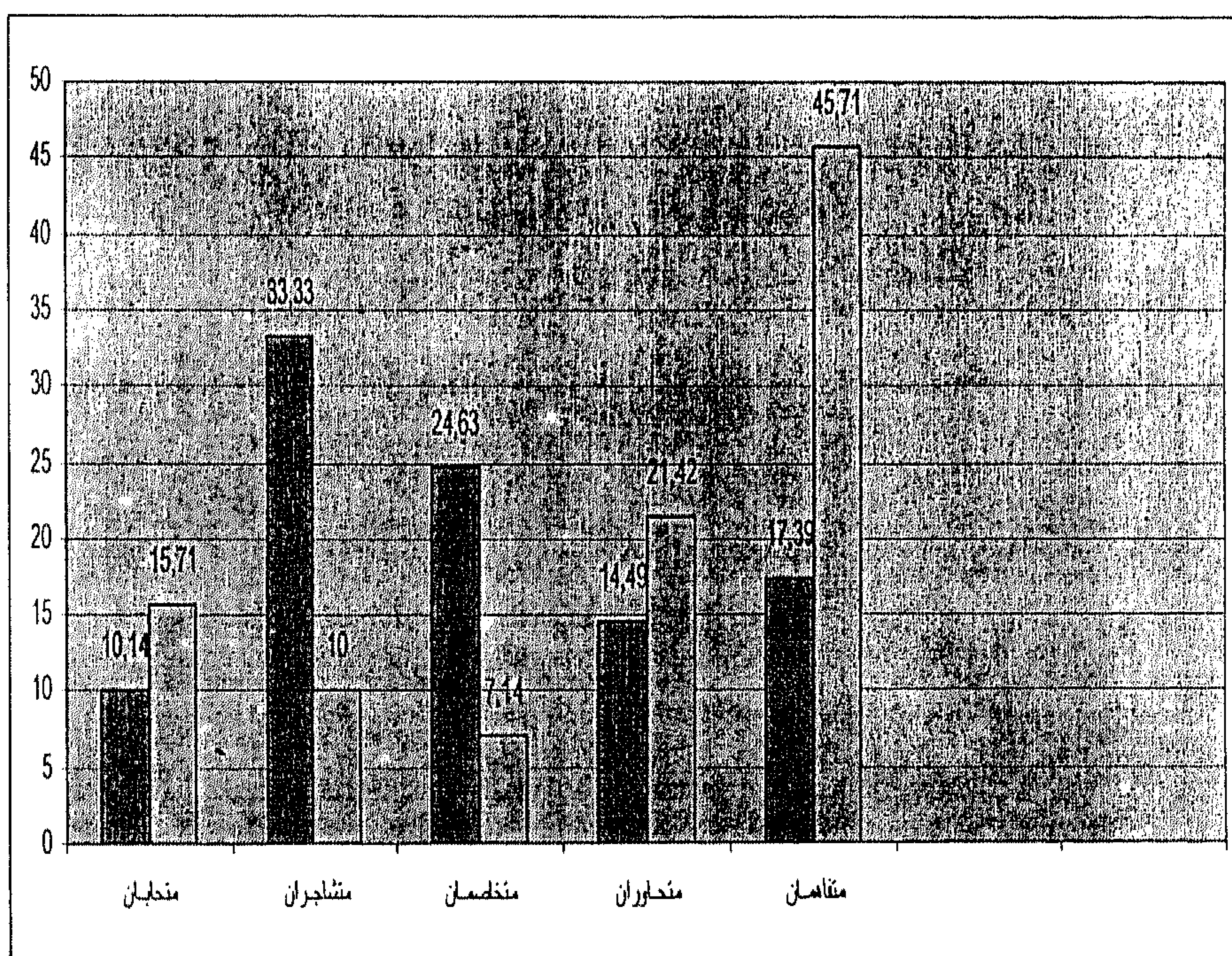
يشيع الطلاق داخل أسر الحدث المنحرف وتقدر نسبه بـ **24,65**% مقابل **11,76**% عند أسر الحدث غير المنحرف وهذا يدل على التفكك والتصدع الذي تعرفه أسر المنحرفين والذي يظهر أيضا من خلال الانفصال الذي قدر بنسبة **10,95**% والزواج الثاني للأب بنسبة **10,95**% ، والزواج الثاني للأم بنسبة **10,95**% ، وترمل الأب بنسبة **06,84**% وأخيرا ترمل الأم بنسبة **09,58**%.

بينما في أسر الأحداث غير المنحرفين نجد أن الزواج مازال ذات أهمية حيث أن **66,17**% من أولياء هذه الفئة مازالوا متزوجين. (أنظر الجدول**45** الشكل**28**).

3-8 نوع العلاقة بين الاب والام:

الجدول (46) يمثل توزع العلاقة بين الأب والأم في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

نوع العلاقة بين الأب والأم	عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
	العدد	%	العدد	%
متحابـــان	07	10,14	11	15,71
متشاجـــران	23	33,33	07	10,00
متخاصمـــان	17	24,63	05	07,14
متحـــاوران	10	14,49	15	21,42
متفاهمـــان	12	17,39	32	45,71
المجمـــوع	73	100	68	100



الشكل (29) تمثيل بياني مدرجي لنوع العلاقة بين الأب والأم في عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

يسود الخصام والتشاجر بين أولياء الأحداث المنحرفين بنسبة **57,99**% مقابل **17,14**% عند أولياء الأحداث غير المنحرفين. وهذا يدل على الجو الأسري المشحون بالاأمن وعدم الاستقرار.

كما يقل التحاور والتفاهم بين أولياء الأحداث المنحرفين حيث قدرت نسبته بـ **31,88**% مقابل **67,13**% بين أولياء الأحداث غير المنحرفين.

أما الحب بين الأولياء فلا يوجد عند **10,14**% في عينة الأحداث المنحرفين، مقابل **15,71**% في عينة الأحداث غير المنحرفين. (أنظر الجدول**46** الشكل**29**).

الفصل التاسع
تفسير النتائج وتحليلها

1- اختبار الفرضيات:

1-1 اختبار الفرضية الإجرائية الأولى:

(هناك فوق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحـــرفين من حيث تصورهم للأشياء المفيدة التي علمها لهم أولياءهم).

الجدول (47) تصور الأحداث للأشياء المفيدة التي علمها لهم أوليائهم

الأبعاد	المؤشرات		عينة الأحداث المنحرفين ن = 55			عينة الأحداث غير المنحرفين ن = 58		
	رقم المؤشر	مضمون المؤشر	التكرار	ترتيب داخل بعد	ترتيب بين الأبعاد	التكرار	ترتيب داخل بعد	ترتيب بين الأبعاد
1- تحمل المسؤولية	05	الاعتماد على النفس	139	02	05	171	01	01
	11	تحمل مسؤولية أفعالك	127	03	08	160	03	08
	17	القدرة على حل مشاكلك	119	04	10	163	02	06
	23	حسن التصرف في أمور حياتك	141	01	03	160	03	08
	/	مجموع البعد 1	526	/	/	654	/	/
2- السلوك الصحيح	04	عدم مضايقة الآخرين	125	03	09	155	04	11
	10	عدم الاندفاع في السلوك	113	04	11	158	03	10
	16	عدم مخالفة قيم مجتمعك	137	02	06	168	02	04
	22	احترام الآخرين	146	01	02	170	01	02
	/	مجموع البعد 2	521	/	/	651	/	/
3- التغذية والإيواء	06	يغذيك ويطعمك	149	01	01	162	03	07
	12	يشتري لك الملابس	141	02	03	170	01	02
	18	يسكنك معه في المترل	137	03	06	166	02	05
	/	مجموع البعد 3	427	/	/	498	/	/
	/	المجموع	1474	/	/	1803	/	/

لقد قسمنا في هذه الفرضية الإجرائية الأولى متغير "تصور الأشياء المفيدة" إلى ثلاثـــة أبعاد هي:– تحمل المسؤولية. – السلوك الصحيح. – التغذية والإيواء.

ففي بعد "تحمل المسؤولية" تحصل الأحداث المنحرفون على مجموع 526 نقطة مقابل 654 للأحداث غير المنحرفين، وفي بعد "السلوك الصحيح" تحصل الأحداث المنحرفون على 521 نقطة بين حصل الأحداث غير المنحرفين على 651 نقطة وحصل الأحداث المنحرفون على 427 نقطة في بعد "التغذية والإيواء" مقابل 498 نقطة عند الأحداث غير المنحرفين(الجدول 47). وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين في تصوراتهم للأشياء المفيدة التي علمها الأولياء لهم، قام الباحث بحساب قيمة كا^2 (أنظر الجدول 48) ووجد أن الفروق الموجودة ذات دلالة إحصائية وبالتالي تأكدت الفرضية الإجرائية الأولى.

الجدول (48) حساب اختبار كا^2 لمعرفة دلالة الفروق بين عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين فيما يخص تصور الأشياء المفيدة التي علمها الأولياء لهم (فرضية إجرائية أولى)

رقم البند	عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55		عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58		مجموع التكرارات الملاحظة	دلالة الفرق
	التكرار الملاحظ	التكرار النظري	التكرار الملاحظ	التكرار النظري		
05	139	139,43	171	170,56	310	دال عند α = 95
11	127	129,09	160	157,90	287	
17	119	126,84	163	155,15	282	
23	141	135,39	160	165,60	301	
04	125	125,94	155	154,05	280	
10	113	121,89	158	149,10	271	
16	137	137,18	168	167,81	305	
22	146	142,13	170	173,86	316	
06	149	139,88	162	171,11	311	
12	141	139,88	170	171,11	311	
18	137	136,28	166	166,71	303	
مجموع التكرارات الملاحظة	1474	/	1803	/	3277	

كا^2 محسوب= **3,854**   α= **0,95**   دراجات الحرية= **10**   كا^2 الجدولي= **3,940**

كا^2 محسوب يساوي تقريبا كا^2 الجدولي عند α= **0,95**

2-1 الفرضية الإجرائية الثانية:

(هناك فوق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحـــرفين من حيث تصورهم للعناية المعنوية التي يوليها لهم أولياءهم).

الجدول (49) تصور الأحداث للعناية المعنوية التي يخصهم أولياءهم بها

الأبعاد	المؤشـــــرات		عينة الأحداث المنحرفين ن = 55			عينة الأحداث غير المنحرفين ن = 58		
	رقـــم المؤشر	مضمـــون المؤشـــر	التكرار	ترتيب داخل بعد	ترتيب بين الأبعاد	التكرار	ترتيب داخل بعد	ترتيب بين الأبعاد
1- الحـــب	01	يحنو عليك	133	01	05	163	01	03
	07	يشعرك بالعطف	131	02	06	155	02	06
	13	يغمرك بحبه	125	03	08	146	03	08
	19	يعبر لك عن حبه باستمرار	115	04	12	126	04	12
	/	مجموع البعد 1	504	/	/	590	/	/
2- الإصغـــاء	02	يأخذ ما تقوله بعين الاعتبار	124	03	10	143	02	09
	08	يستمع إليك باستمرار	122	04	11	131	04	11
	14	يناقشك بهدوء	146	01	01	141	03	10
	20	يعطيك فرصة لكلام	128	02	07	153	01	07
	/	مجموع البعد 2	520	/	/	568	/	/
3- المساندة والمساعدة	03	يساعدك على حل مشاكلك	134	03	04	156	04	05
	09	يشجعك على النجاح	137	02	03	171	01	01
	15	يعاونك ماديا	125	04	08	163	03	03
	21	يقف معك عند الشدائد	139	01	02	165	02	02
	/	مجموع البعد 3	535	/	/	655	/	/
	/	المجموع	1559	/	/	1813	/	/

لقد قسمنا في هذه الفرضية الإجرائية الثانية متغير "العناية المعنوية" إلى ثلاثـــة أبعـــاد هي:

- الحـــــب.   - الإصغـــــاء.   - المساندة والمساعدة.

ففي بعد "الحب" تحصل الأحداث المنحرفون على مجموع **504** نقطة مقابل **590** نقطة للأحداث غير المنحرفين، وفي بعد "الإصغاء" تحصل الأحداث المنحرفون على **520** نقطة مقابل **568** نقطة للأحداث غير المنحرفين ، و في بعد "المساندة و المساعدة" تحصل الأحداث المنحرفون على 535 نقطة مقابل 655 للأحداث غير المنحرفين (الجدول 49). وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين في تصوراهم للعناية المعنوية الوالدية حسب الباحث بحساب قيمة $كا^2$ (الجدول **50**)، فوجد أن الفروق الموجودة ذات دلالة إحصائية وبالتالي تأكدت الفرضية الإجرائية الثانية.

الجدول (**50**) حساب اختبار $كا^2$ لمعرفة دلالة الفروق بين عينتي الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين فيما يخص تصور الأحداث للعناية المعنوية التي يخصهم أولياءهم بها

رقم البند	عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55 التكرار الملاحظ	عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55 التكرار النظري	عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58 التكرار الملاحظ	عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58 التكرار النظري	مجموع التكرارات الملاحظة	دلالة الفروق
01	133	136,85	163	159,14	296	دال عند α = 95
07	131	132,22	155	153,77	286	
13	125	125,29	146	145,70	271	
19	115	111,42	126	129,57	241	
02	124	123,44	143	143,55	267	
08	122	116,97	131	136,02	253	
14	146	132,69	141	154,30	287	
20	128	129,91	153	151,08	281	
03	134	134,07	156	155,92	290	
09	137	142,39	171	165,60	308	
15	125	133,15	163	154,84	288	
21	139	140,55	165	163,44	304	
مجموع التكرارات الملاحظة	1559	/	1813	/	3372	

$كا^2$ محسوب= **4,718** α= **0,95** دراجات الحرية= **11** $كا^2$ الجدولي= **4,575**

$كا^2$ محسوب يساوي تقريبا $كا^2$ الجدولي عند α= **0,95**

3-1 اختبار الفرضية الإجرائية الثالثة:

(يسود أسلوبا التربية التسلطي والمتسامح عند الأحداث المنحرفين أما الأحداث غير المنحرفين فيسود عندهم أسلوب تربية ديمقراطي).

الجدول (51) أساليب التربية عند الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين

أساليب التربية			عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55			عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58		
أسلوب التربية	رقم البند	مضمون المؤشر	مج	الترتيب داخل بعد	الترتيب بين الأبعاد	مج	الترتيب داخل بعد	الترتيب بين الأبعاد
1- الأسلوب التسلطي	01	لا يظهر لك عواطفه نحوك	120	02	04	085	03	08
	04	يعاقبك بصرامة لإرغامك	120	02	04	102	02	07
	07	لا يشجعك على الاتصال معه	104	04	08	074	04	10
	10	يطلب منك دائما أن تكون منضبطا	137	01	01	127	01	05
	/	مجموع البعد 1	481	/	/	388	/	/
2- الأسلوب التسامح	02	لا يستعمل سلطته لإرغامك على القيام بفعل معين	101	01	09	120	01	06
	05	لبي كل رغباتك ولو كانت خاطئة	092	04	12	068	03	11
	08	لا يجلس معك للحوار	101	01	09	076	02	09
	11	لا يصحح لك أخطاءك	099	03	11	065	04	12
	/	مجموع البعد 2	393	/	/	329	/	/
3- الأسلوب الديمقراطي	03	يشجعك على الحديث معه	116	03	06	143	03	03
	06	يوجهك إلى السلوك الصحيح	133	01	02	166	01	01
	09	يعبر عن حبه لك	124	02	03	140	04	04
	12	يصحح لك أخطاءك لكن بدون قسوة	115	04	07	144	02	02
	/	مجموع البعد 3	488	/	/	593	/	/
	/	المجموع	1362	/	/	1310	/	/

أحتوت الفرضية الإجرائية الثالثة على ثلاثة أساليب تربوية والدية هي:

- الأسلوب التسلطي.
- الأسلوب المتسامح.
- الأسلوب الديمقراطي.

لقد تحصل الأحداث المنحرفين **481** نقطة على الأسلوب التسلطي مقابل **388** عند الأحداث غير المنحرفين.

وحصل الأحداث المنحرفين على **393** نقطة على الأسلوب المتسامح مقابل **329** للأحداث غير المنحرفين، وأخيرا أخذ الأحداث المنحرفين **488** نقطة على الأسلوب الديمقراطي مقابل **593** نقطة للأحداث غير المنحرفين.

وانتمت أحسن أربعة رتب (مراتب) للعبارات عند الأحداث المنحرفين إلى الأسلوب التسلطي والأسلوب الديمقراطي حيث جاءت العبارة **10** (أسلوب تسلطي) في الرتبة**1**، والعبارة **6** (أسلوب ديمقراطي) في الرتبة **2**، والعبارة **9** (أسلوب ديمقراطي) في الرتبة **3**، وأخيرا العبارتان **1** و**4** (أسلوب تسلطي) في الرتبة **4**.

أما أحسن أربعة رتب للعبارات عند الأحداث غير المنحرفين فانتمت إلى الأسلوب الديمقراطي فقط وهي على التوالي العبارة **6** (مرتبة**1**)، العبارة **12** (مرتبة**2**)، العبارة **3** (مرتبة**3**) والعبارة **9** (مرتبة**4**). (أنظر جدول **51**).

لقد شاع الأسلوب التربوي التسلطي والأسلوب التربوي الديمقراطي عند الأحداث المنحرفين حيث حصل كل واحد منهما على **40**%، في حين جاء الأسلوب التربوي المتسامح في المرتبة الثالثة بـ **20**% فقط بمعنى أن **80**% من الأحداث المنحرفين تلقوا إما تربية تسلطية أو ديمقراطية. أما عند الأحداث غير المنرحفين فيختلف المر حيث ساد الأسلوب التربوي الديمقراطي نسبة **77,58**%، ثم الأسلوب التربوي التسلطي بـ **15,51**% وأخيرا الأسلوب التربوي المتسامح بنسبة **06,91**%. (أنظر الجدول **52**).

وللتأكد من فرضيتا الإجرائية الثالثة التي تؤشر لوجود الأسلوبين التربويين التسلطي والمتسامح عند الأحداث المنحرفين والأسلوب الديمقراطي عند الأحداث غير المنحرفين.

أجرينا المقارنة بالنسب ووجدنا أن الأسلوبين التسلطي والمتسامح يسودان عن الأحداث المنحرفين بنسبة 60% بينما نجدهما يقدران بـ 22,42% فقط عند الأحداث غير المنحرفين بنسبة 77,58%. ولتأكد من دلالة هذه الفروق حسبنا كا^2 (الجدول 53) ووجد أن الفروق الموجودة ذات دلالة إحصائية وبالتالي تأكدت الفرضية الإجرائية الثالثة.

الجدول (52) ترتيب الأساليب التربوية عند الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين

أساليب التربيـــة	عينة الأحداث المنحرفين ن = 55			عينة الأحداث غير المنحرفين ن = 58		
	تكرار	نسبـة	ترتيب	تكرار	نسبـة	ترتيب
1- الأسلوب التسلطي	22	40,00	01	09	15,51	02
2- الأسلوب المتسامح	11	20,00	03	04	06,91	03
3- الأسلوب الديمقراطي	22	40,00	01	45	77,58	01
المجمـــوع	55	100	/	58	100	/

الجدول (53) حساب اختبار كا^2 دلالة الفروق بين أساليب التربية عند الأحـداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين (الفرضية الإجرائية الثالثة)

أساليب التربية	عينـة الأحـداث المنحرفين: ن = 55		عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58		مجمـوع التكرارات الملاحظة	دلالة الفروق
	التكرار الملاحظ	التكـرار النظري	التكرار الملاحظ	التكـرار النظري		
1- الأسلوب التسلطي	22	15,08	09	15,91	31	دال عند 0,50
2- الأسلوب المتسامح	11	07,30	04	07,69	15	
3- الأسلوب الديمقراطي	22	32,61	45	34,38	67	
مجموع التكرارات الملاحظة	55	/	58	/	113	

كا^2 محسوب= 16,555   α= 0,50   درجات الحرية= 2   كا^2 الجدولي= 1,386

كا^2 محسوب يساوي تقريبا كا^2 الجدولي عند α= 0,50

4-1 اختبار الفرضية الإجرائية الرابعة:

(يعلم أسلوب التربية التسلطي الأبناء قيم الصرامة الاستبداد).

الجدول (54) تكرار وترتيب قيم بنود قيم أسلوب التربية التسلطي عند الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين

قيم أسلوب التربية التسلطي (الصرامة والاستبداد)		عينة الأحداث المنحرفين		عينة الأحداث غير المنحرفين	
رقم البند	مضمون البند	التكرار	الترتيب	التكرار	الترتيب
01	أقل تحملا للمسؤولية	125	05	078	06
03	أكثر تبعية للوالدين	126	04	106	04
05	نقص النضج في العلاقات	128	03	087	05
06	أكثر دافعية للنجاح	118	06	166	01
09	احترام النظام (التنظيم)	132	02	160	02
12	احترام العمل	140	01	152	03
14	الميل إلى العدوانية والعنف	110	07	066	07
/	المجموع	879	/	815	/

في الفرضية الإجرائية الرابعة حاولنا معرفة ما إذا كان الأسلوب التربوي التسلطي ينشئ الأبناء على قيم الصرامة والاستبداد، لذلك أشرنا لهذه الأخيرة بست عبارات، ولما رتبناها وجدنا أن العبارة 12 جاءت في المرتبة الأولى عند الأحداث المنحرفين (المرتبة الثالثة عند الأحداث المنحرفين)، والعبارة 9 في المرتبة الثانية عند الأحداث المحرفين والأحداث غير المنحرفين، والعبارة 5 في المرتبة الثالثة عند الأحداث المنحرفين (مقابل المرتبة 5 عند الأحداث غير المنحرفين). (أنظر جدول 54).

وللتأكد من الفرضية حسبنا كا^2 فوجدنا أن الفروق ذات دلالة وتتأكد بالتالي الفرضية الإجرائية الرابعة. (أنظر جدول 55).

الجدول (55) حساب اختبار كا^2 لمعرفة دلالة الفروق في أسلوب التربية التسلطي وقيم الصرامة والاستبداد بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين (الفرضية الإجرائية الرابعة)

رقم البند	مضمون البند	عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55 التكرار الملاحظ	عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55 التكرار النظري	عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58 التكرار الملاحظ	عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58 التكرار النظري	مجموع التكرارات الملاحظة	دلالة الفروق
01	أقل تحملا للمسؤولية	125	105,33	078	97,66	203	دال عند α = 50
03	أكثر تبعية للوالدين	126	120,38	106	111,61	232	
05	نقص النضج في العلاقات	128	111,56	087	103,43	215	
06	أكثر دافعية للنجاح	118	147,36	166	136,63	284	
09	احترام النظام (التنظيم)	132	151,51	160	140,48	292	
12	احترام العمل	140	151,51	152	140,48	292	
14	الميل إلى العدوانيةوالعنف	110	091,32	066	084,67	176	
	المجمـــــــوع	879	/	815	/	1694	

كا^2 محسوب= **40,352** α= **0,50** دراجات الحرية= **06** كا^2 الجدولي= **5,348**

كا^2 محسوب يساوي تقريبا كا^2 الجدولي عند α= **0,50**

5-1 اختبار الفرضية الإجرائية الخامسة:

(يعلم أسلوب التربية الديمقراطي الأبناء قيم الحرية والرأي). في الفرضية الإجرائية الخامسة أردنا التأكد من أن الأسلوب التربوي الديمقراطي يعلم قيم الحرية والرأي.

لقد وضعت خمس مؤشرات لهذه القيم، حيث جاءت العبارة **15** الأولى في الرتبة عند الأحداث المنحرفين، والأحداث غير المنحرفين كليهما، وجاءت العبارة **2** في الرتبة الثانية عند المنحرفين مقابل الرتبة **3** عند الأحداث غير المنحرفين، وكان مجموع النقاط المحصل عليها في كل العبارات **604** نقطة عند الأحداث المنحرفين و**736** نقطة عند الأحداث غير المنحرفين. (أنظر جدول -56). وللتأكد من فرضيتنا طبقنا اختبار كا^2 ووجدنا أن الفروق ذات دلالة بين الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين (أنظر جدول -57-) وبهذا تتأكد الفرضية الإجرائية الخامسة.

الجدول (56) تكرار وترتيب بنود قيم أسلوب التربية الديمقراطي عند الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين

قيم أسلوب التربية الديمقراطي (الحرية والرأي)		عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55		عينة الأحداث غير المنحرفين : ن = 58	
رقم	مضمون البند	التكرار	الترتيب	التكرار	الترتيب
02	ضبط النفس	127	02	154	03
04	الاعتماد على النفس	120	03	159	02
07	التفاعل الجيد مع الآخرين	120	03	154	03
10	أكثر استقلالية عن الوالدين	107	05	105	05
15	تعلم سلوكات اجتماعية حميدة (زيارة الأقارب، احترام الكبير)	130	01	164	01
/	المجموع	604	/	736	/

الجدول (57) حساب $كا^2$ لمعرفة دلالة الفروق في أسلوب التربية الديمقراطي وقيم الحرية والرأي بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين (الفرضية الإجرائية الخامسة)

قيم أسلوب التربية التسلطي		عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55		عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58		مجموع التكرارات الملاحظة	دلالة الفرق
رقم البند	مضمون البند	التكرار الملاحظ	التكرار النظري	التكرار الملاحظ	التكرار النظري		
02	ضبط النفس	127	126,65	154	154,34	281	دال عند α = 50
04	الاعتماد على النفس	120	125,75	159	153,24	279	
07	التفاعل الجيد مع الآخرين	120	123,50	154	150,49	274	
10	أكثر استقلالية عن الوالدين	107	095,55	105	116,44	212	
15	تعلم سلوكات اجتماعية حميدة (زيارة الأقارب، احترام الكبير)	130	132,51	164	161,48	294	
	المجموع	604	/	736	/	1340	

$كا^2$ محسوب= 3,599 α= 0,50 درجات الحرية= 4 $كا^2$ الجدولي= 3,357

$كا^2$ محسوب يساوي تقريبا $كا^2$ الجدولي عند α= 0,50

6-1 اختبار الفرضية الإجرائية السادسة:

(يعلم أسلوب التربية المتسامح الأبناء قيم التبعية).

الجدول (58) تكرار وترتيب بنود قيم أسلوب التربية المتسامح عند الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين

قيم أسلوب التربية المتسامح (التبعية)		عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55		عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58	
رقم	مضمون البند	التكرار	الترتيب	التكرار	الترتيب
01	أقل تحملا للمسؤولية	125	04	078	05
03	أكثر تبعية للوالدين	126	02	106	01
05	نقص النضج في العلاقات	128	01	087	02
08	أقل دافعية للنجاح	115	06	075	06
11	أقل ثقة في النفس	126	02	084	04
13	نقص التحكم في الذات	116	05	085	03
14	الميل إلى العدوانية والعنف	110	07	066	07
/	المجموع	846	/	581	/

في الفرضية الإجرائية السادسة عملنا على معرفة ما إذا كان أسلوب التربية المتسامح يعلم الأبناء قيم التبعية، ولقد وضعت 7 مؤشرات عن هذه الأخيرة. ولقد جاءت العبارة 5 في الرتبة الأولى عند الأحداث المنحرفين (مقابل الرتبة 2 عند غير المنحرفين)، وجاءت العبارة 3 في الرتبة 2 عند المنحرفين (مقابل الرتبة 1 عند الأحداث غير المنحرفين).

كما نلاحظ أن عبارتان أخذنا نفس الترتيب عند الأحداث المنحرفين والأحداث غير المنحرفين وهما: العبارة 8 (الرتبة6)، والعبارة 14 (الرتبة7). (أنظر الجدول -58-).

وللتأكد من فرضيتنا طبقنا اختبار كا^2 (أنظر جدول -59) ووجدنا أن الفروق ذات دلالة بالتالي تأكدت الفرضية الإجرائية السادسة.

الجدول (59) حساب كا^2 لمعرفة دلالة الفروق في أسلوب التربية المتسامح وقيم التبعية بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين (الفرضية الإجرائية السادسة)

رقم البند	مضمون البند	عينة الأحداث المنحرفين: ن = 55 التكرار الملاحظ	التكرار النظري	عينة الأحداث غير المنحرفين: ن = 58 التكرار الملاحظ	التكرار النظري	مجموع التكرارات الملاحظة	دلالة الفرق
01	أقل تحملا للمسؤولية	125	120,34	078	82,65	203	دال عند α = 95
03	أكثر تبعية للوالدين	126	137,54	106	94,45	232	
05	نقص النضج في العلاقات	128	127,46	087	87,53	215	
06	أكثر دافعية للنجاح	115	112,64	075	77,35	190	
09	احترام النظام (التنظيم)	126	124,49	084	85,50	210	
12	احترام العمل	116	119,16	085	81,83	201	
14	الميل إلى العدوانية والعنف	110	104,34	066	67,99	176	
	المجمــــــوع	846	/	581	/	1427	

كا^2 محسوب= **3,565** α= **0,95** دراجات الحرية= **06** كا^2 الجدولي= **1,635**

كا^2 محسوب يساوي تقريبا كا^2 الجدولي عند α= **0,95**

2- أنواع القيم عند الأحداث المنحرفين:

إن دراسة العلاقات بين نوع القيم ونوع الأسلوب التربوي الوالدي عند الأحداث المنحرفين يظهر أن الأسلوب التربوي التسلطي تغلب فيه قيم الصرامة والاستبداد بنسبة **30,90**% ، وقيم الحرية والرأي بنسبة **05,45**% ، وقيم التبعية بنسبة **03,63**%. أما الأسلوب التربوي الديمقراطي تغلب فيه قيم الاستبداد والصرامة بنسبة **23,63**% ، وقيم الحرية والرأي بنسبة **10,90**% ، وقيم التبعية بنسبة **05,45**%.

أما الأسلوب التربوي المتسامح فتسود فيه قيم التبعية بنسبة **10,60**% ، وقيم الصرامة والاستبداد بنسبة **05,45**% ، وقيم الحرية والرأي بنسبة **03,63**%. (أنظر جدول **60**).

الجدول (60) العلاقة بين أنواع القيم وبين أساليب التربية عند الأحداث المنحرفين

أسلوب التربية / نوع القيم	تسلطي		ديمقراطي		متسامح		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
حرية ورأي	03	05,45	06	10,90	02	03,63	11	20,00
تبعية	02	03,63	03	05,45	06	10,90	11	20,00
صرامة واستبداد	17	30,90	13	23,63	03	05,45	33	60,00
المجموع	22	40	22	40	11	20	55	100

3- أنواع القيم عند الأحداث غير المنحرفين:

تلاحظ أن الأحداث غير المنحرفين يسود عندهم الأسلوب التربوي الديمقراطي بنسبة **77,58**% ، كما أن القيم التي تنتشر عندهم قيم الحرية والرأي بنسبة **55,17**%، وقيم الصرامة والاستبداد بنسبة **20,68**% ، وقيم التبعية بنسبة **01,72**%.

أما أسلوب التربية التسلطي فيحل في المرتبة الثانية بـ **15,51**% وفيه تنتشر خاصة قيم الاستبداد بنسبة **13,79**% ، وقيم الحرية والرأي **01,72**% وتنعدم قيم التبعية.

وأخيرا أسلوب التربية المتسامح لا يوجد إلا في **06,89**% من مجموع الأحداث غير المنحرفين وفيه تنتشر قيم الحرية والرأي بنسبة **05,17**% وقيم الصرامة والاستبداد بنسبة **01,72**% وتنعدم قيم التبعية. (أنظر جدول **61**).

الجدول (61) العلاقة بين أنواع القيم وبين أساليب التربية عند الأحداث المنحرفين

أسلوب التربية / نوع القيم	تسلطي		ديمقراطي		متسامح		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
حرية ورأي	01	01,72	32	55,17	03	05,17	36	62,06
تبعية	00	00	01	01,72	00	00	01	01,72
صرامة واستبداد	08	13,79	12	20,68	01	01,72	21	36,20
المجموع	09	15,51	45	77,58	04	06,89	58	100

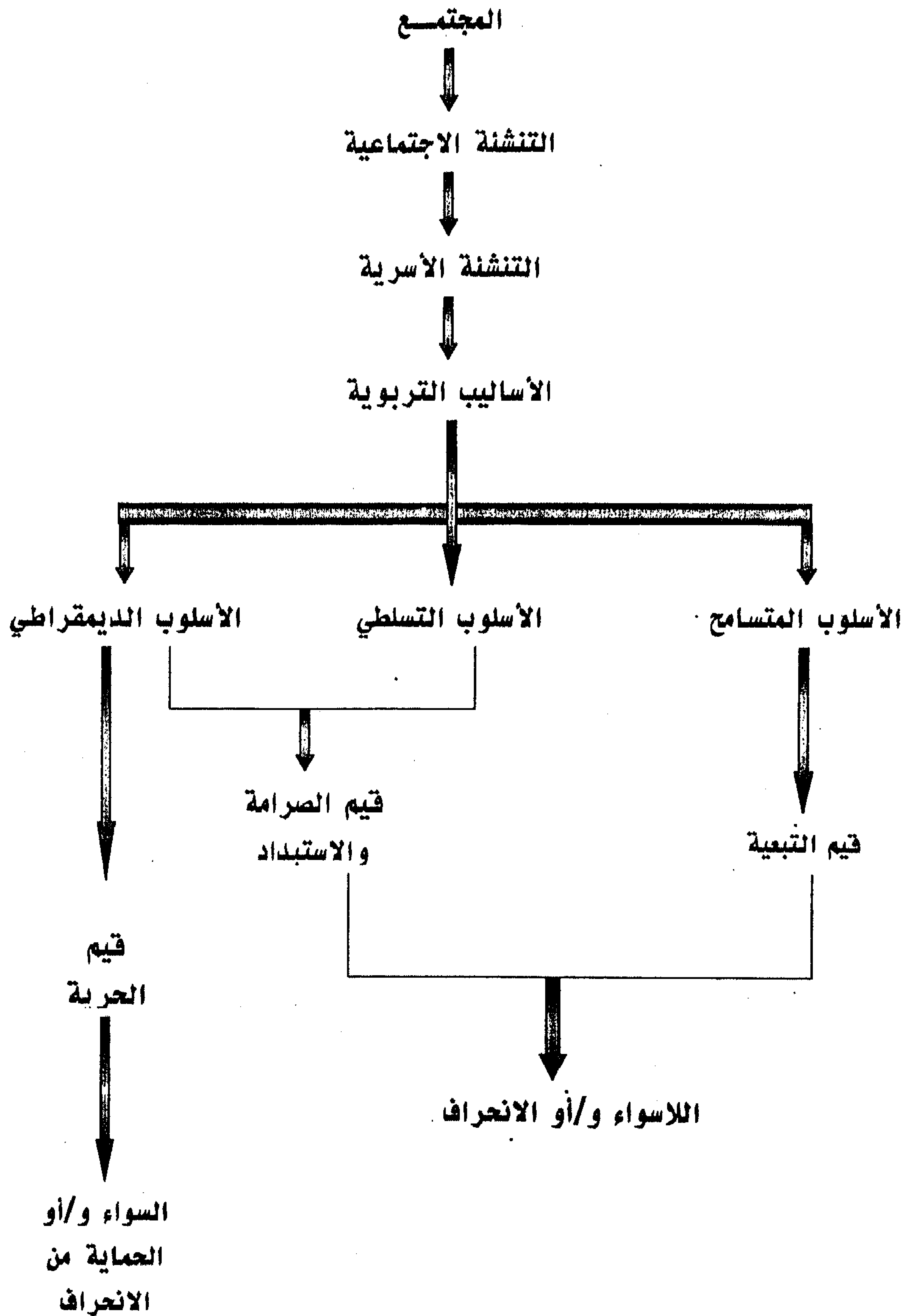
4- نتيجة عامة:

بعرض فرضياتنا الإجرائية الستة وتأكيدها نسبيا يمكن أن نصوغها إجماليا في صورة مخطط (أنظر الشكل 30) يبدأ في الأعلى بالمجتمع، والذي بواسطته مختلف مؤسساته الاجتماعية التنشئة الاجتماعية، وأهم عنصر في هذه الأخيرة التنشئة الأسرية التي يكتسبها الأفراد بواسطة التربية والتهذيب الوالدي، ومن أهم الأساليب التربوية: الأسلوب التسلطي الذي يعلم قيم التسلط والاستبداد، والأسلوب الديمقراطي الذي يعلم قيم الحرية والرأي وكذلك قيم الصرامة والاستبداد، وأخيرا بدرجة أقل الأسلوب المتسامح الذي توجد ضبابية بخصوص القيم الذي يعلم عليها الأبناء إلا أنه يبدو أن قيم التبعية هي الأكثر ظهورا. إن قيم التبعية وقيم الصرامة هي عوامل للانحراف، في حين قيم الحرية هي عوامل حماية من الانحراف. يوجد الأسلوب التسلطي مصحوبا بقيم الصرامة والاستبداد بنسبة **30,90**% عند الأحداث المنحرفين و **13,79**% عند الأحداث غير المنحرفين مما يدل على أن الأسلوب التسلطي ينشأ الأبناء على قيم الصرامة والاستبداد.

يربي الأسلوب الديمقراطي الأبناء ويكون لديهم قيم الحرية والرأي وهذا ما نجده عند الأحداث المنحرفين بنسبة **10,90**% وعند الأحداث غير المنحرفين بنسبة **55,17**% لكن ما يلاحظ أن هذا الأسلوب الديمقراطي يربي أيضا على قيم الصرامة والاستبداد حيث وجدنا ذلك عند الأحداث المنحرفين بنسبة **23,63**% وعند الأحداث غير المنحرفين بنسبة **20,68**%.

يتميز الأسلوب المتسامح بندرته حيث لم نجده سوى عند **20**% من الأحداث المنحرفين و**06,89**% عند الأحداث غير المنحرفين، كما أن دوره في تكوين القيم ضعيف حيث يربي على التبعية بنسبة **10,90**% (أحداث منحرفين) و**00**% (أحداث غير منحرفين)، وينشئ على قيم الحرية والرأي عند المنحرفين نسبة **03,63**% مقابل **05,17**% عند الأحداث غير المنحرفين. ويفسر قلة تصور الأحداث لهذا الأسلوب في التربية (متسامح) نظرا لعوامل ثقافية-اجتماعية عديدة منها الطبقة المتوسطة التي ينتمي إليها معظم الأحداث والتي تجد الأسلوبين التسلطي والديمقراطي أكثر من الأسلوب المتسامح. (أنظر جدول **62**).

الشكل (30) صياغة منطقية لكل الفرضيات



إن الأسلوب الأكثر شيوعا عند الأحداث (منحرفين وغير منحرفين) هو الأسلوب الديمقراطي بنسبة **59,29%** ، ثم الأسلوب التسلطي بنسبة **27,43%** ، ثم أخيرا الأسلوب المتسامح بنسبة **13,27%**.

إن القيم الأكثر شيوعا عند الأحداث (منحرفين وغير منحرفين) هي قيم الصرامة والاستبداد بنسبة **47,78%** ، ثم قيم الحرية والرأي بنسبة **41,59%** ، وأخيرا قيم التبعية بنسبة **10,61%**.

الجدول (62) جدول إجمالي لأساليب التربية عند الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين

أساليب التربية وقيمها		عينة الأحداث المنحرفين ن = 55		الترتيب		عينة الأحداث غير المنحرفين ن = 58		الترتيب	
		التكرار	%	داخل بعد	بين أبعاد	التكرار	%	داخل بعد	بين أبعاد
1- الأسلوب التسلطي	حرية ورأي	03	05,45	02	05	01	01,72	02	05
	تبعــــة	02	03,63	03	08	00	00	03	08
	صرامة واستبداد	17	30,90	01	01	08	13,79	01	03
	المجموع 1	22	40	/	/	09	15,51	/	/
2- الأسلوب الديمقراطي	حرية ورأي	06	10,90	02	03	32	55,17	01	01
	تبعــــة	03	05,45	03	05	01	01,72	03	05
	صرامة واستبداد	13	23,63	01	02	12	20,68	02	02
	المجموع 2	22	40	/	/	45	77,58	/	/
3- الأسلوب المتسامح	حرية ورأي	02	03,63	03	08	03	05,17	01	04
	تبعــــة	06	10,90	01	03	00	00	03	08
	صرامة واستبداد	03	05,45	02	05	01	01,72	02	05
	المجموع 3	11	20	/	/	04	06,89	/	/
/	المجموع العام	55	100	/	/	58	100	/	/

5- التحليل العام للنتائج:

5-1 التنشئة الاجتماعية للقيم:

تساعد سيرورة التنشئة الاجتماعية على استيعاب المفاهيم المشتركة ثقافيا والضرورية لتبليغ وإكساب القيم. لقد وضع العلماء فرضيتان متعارضتان بخصوص التنشئة الاجتماعية، وفيما يلي عرض لهذين الفرضيتين:

أ- الفرضية التطورية: تسلم بأن الأثر المباشر لوالدين ضعيف جدا وأن التشابه بين اتجاهات وقيم الأولياء وأطفالهم يسفر كون الجميع يتطور (ترعرع) داخل نفس السياق الاجتماعي العام وسيصادفون نفس أنماط الوضعيات وسيسيرون مراحل تطورية متشابهة وانطلاقا من وجهة النظر هذه يمكن التنبؤ بوجود تشابه كبير في القيم بين الأولياء والأطفال في سن الرشد أكثر من التشابه في سن المراهقة.

ب- فرضية التنشئة الاجتماعية: ترى هذه الفرضية أن الأولياء يؤثرون مباشرة على نسق اتجاهات وقيم أطفالهم، ورغم ديمومة الاتجاهات والقيم التي نشؤوا عليها في الطفولة، إلا أنه يلاحظ انخفاض في التشابه بين قيم الأولياء وقيم الأطفال مع مرور الوقت وذلك بسبب تزايد تدريجي لتأثير جماعات اجتماعية أخرى.

لم تثبت الدراسات الميدانية أي من الفرضيتين، ويبدو أن انتقال القيم يستدعي سيرورات مختلفة في التنشئة الاجتماعية من تلك التي تضمنتها الفرضيتان سالفتا الذكر، وبالفعل فقد توجد سيرورات مختلفة في التنشئة الاجتماعية للقيم (الأدائية، والغائية) مما يفسر تباعد النتائج. كما أن استيعاب القيم يغير حسب عمر الطفل وبالتالي فهو وثيق الصلة بالنمو المعرفي؛ إن مختلف أصناف القيم تتم التنشئة الاجتماعية لها في مختلف مراحل نمو الطفل والمراهق.

كذلك إن استدخال الطفل للقيم مرتبط بدرجة تقمصه لأوليائه، ويكون هذا التقمص أكثر كمالا إذا كان الأولياء يتوفرون من جهة على سلطة وسطوة، ومن جهة ثانية إذا أظهروا مساندة وضبطا، وسمحوا بمشاركة الطفل في اتخاذ القرارات (ضبط تفهمي).

إن تصور الأطفال للقيم الوالدية والاتجاهات التي ينسبها المراهقون لأوليائهم قد يساعدان على التنبؤ بشكل أكيد بالاتجاهات والقيم التي سيطورها هم ذواتهم في المستقبل.

5-2 الاسرة والقيم:

شددت الدراسات التي أجريت حول "التنشئة الاجتماعية" على تأثير مختلف الأنساق المعيارية والمرجعية ونماذج سلوك المجتمع على تكوين شخصية الأطفال، إن ما يتعلمه الطفل وما يستدخله هي قواعد السلوك التي تنظم تفاعلاته مع الآخرين.

تتجدد الأنساق المعيارية من خلال الجماعة الأسرية وذلك من خلال الكيفية التي تعيشها هذه الجماعة بالملموس والممارسات التي تكتشفها باستمرار.

عندما يولد الطفل يجد نفسه في جماعته لم يختارها، وهي جماعة تنتمي بدورها إلى سياق اجتماعي وثقافي ميعن يحدد ظروف وجودها يعين وضعها بالنسبة للجماعات الاجتماعية الأخرى، ويقترح عدد من القيم والنماذج التي توجه تصرفاته. لا يتحصل الطفل على كل ثقافة مجتمعه الذي ينتمي إليه مرة واحدة بل يحصل فقط على فرع منه تكون جماعته الذي وثيقة الصلة به أنا مضمونه فيصمم بالتكامل أو التعارض مع الجماعات الأخرى.

فالأسرة هي أول تجربة اجتماعية للطفل لأنها جماعة مؤسسة تسلزم تخصص في الأدوار والتوقعات المرتبطة بهذه الأدوار، الأسرة أيضا هي نسق معياري مرتبط بالنسق الاجتماعي والثقافي السائد، يسير العلاقات بين أعضائه والخارج، والأسرة غشاء وقاية من الخارج وهي أيضا لانتقال عدد من القيم والمثاليات وأنماط التفكير والفعل السائد في المجتمع.في بعض الأحيان يكون للتنشئة الأسرية دور ضبطي سلبي تجاه الأبناء وتكوين القيم عندهم، خاصة لما يحدث إفراط أو تفريط في هذه التنشئة الأسرية.

إن صرامة الأولياء مع أبنائهم أكثر من المعتاد، تجعل هؤلاء الأبناء متخوفين من السلوك الحر والتلقائي فيمتثلون لأوامر أوليائهم ومطالبهم، فيتقولب سلوكهم وتفكيرهم تقولبا جامدا[1] يمنع عنهم توافقهم وتكيفهم في المجتمع.

---

(1) معن خليل، الضبط الاجتماعي. عمان: دار الشروق، 2006، ص. 193.

يكّون الفرد، نظرا لهذه الضوابط الصارمة. قيم اجتماعية خاطئة تتظاهر في شكل تصورات وسلوكات غير مقبولة اجتماعيا.

كما تحدثنا عن الإفراط في التنشئة، هناك أيضا التفريط فيها أي إهمالها أو تغييبها، حيث يفقد الأبناء هنا النموذج أو القدوة الذي يأخذون منه ويتقمصونه في حياتهم، فيضطلع بهذا الدور أفراد آخرون قد يكونوا منحرفين أو غير منحرفين، فيقلدهم الأطفال فينحرفون مثلهم.

3-5 التربية الوالدية والقيم:

حاول العلماء منذ سنوات تحديد الكيفية الأحسن لوصف التنوع الكبير الملاحظ في أساليب التربية الأسرية، ويعد في الوقت الحالي تصور ديانا بومريند الأكثر أهمية وتشدد بومريند على أربعة مظاهر في التربية الأسرية وهي:

- تأطير متنبه ودافئ.
- صرامة ووضوح التأديب.
- متطلبات مستوى النضج للآباء: توقعات كبرى نحو أبنائهم.
- نوعية الاتصال بين الأولياء والطفل.

وكل مظهر من هذه المظاهر الأربعة مرتبط بمجموعة من سلوكات الطفل، فالأطفال الذين لهم أولياء دافئين ومنتبهين لهم تعلق جيد خلال السنتين الأولى والثانية بعد الولادة ولهم تقدير كبير للذات، وهم أكثر تفتحا وإثارا، وكان حاصر ذكائهم أكبر في الحضانة والمدرسة الابتدائية وهم أقل عرضة لتبني السلوكات المنحرفة في سن المراهقة أو السلوكات الإجرامية في سن الرشد.

إن المستوى المرتفع للعاطفة الوالدية قد يحمي الطفل ضد الآثار السلبية لمحيط شيء وفقير في الإثارة والتنمية، كما تبين أن درجة وضوح التربية التي يمارسها الأولياء مع طفلهم لها أهمية كبيرة على حياته، فالأولياء الذين يضعون قواعد واضحة ويطبقونها بكيفية مستمرة يجعلون الأبناء أقل عرضة لتمرد وعدم الامتثال، كما يمتاز الأبناء في هذه الحالة بالكفاءة والثقة في نفس أكثر من غيرهم من الأبناء، وهم أقل عدوانية من

غيرهم من الأطفال. إن نمط التربية الذي يستعمله الأولياء له أهمية كبيرة؛ فالوضع المثالي للأطفال هم أن لا يكون الأولياء مفرطي التشدد وعليهم أن يفسروا ويشرحوا لأبنائهم مبررات تصرفاتهم معهم وأن يتفادوا العقاب الجسدي. يوجد الأطفال أيضا في وضع مثالي، إذا كان للأولياء توقعات كبرى وهذا ما تسميه ديانا بومريند "المتطلبات الكبرى لمستوى النضج"، فهؤلاء الأطفال لهم تقدير كبير للذات ويمتازون بالكرم نحو الآخرين والإيثار يكونون أقل عدوانية. وفي الأخير يعطي الاتصال الجيد المنتظم بين الأولياء والطفل نتائج أكثر إيجابية.

إن الإصغاء للطفل أحسن من الكلام معه، وعلى الأولياء أن يشعروا الطفل أن ما يقوله يستحق أن يصغوا إليه، وأن أفكاره مهمة وينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عندما تتخذ القرارات الأسرية، لقد اكتشف أن الأطفال المنتمين لأسر مشبعة بهذه الأفكار لهم نضج اجتماعي وجداني كبير. فهذه الخصائص الأسرية قلما توجد منفردة في الواقع بل تتجمع معا وتتبع نماذج.

ذكرت ديانا بومريند ثلاثة نماذج وأساليب تربية وهي الأسلوب التسامحي أو المتسامح والأسلوب التسلطي والأسلوب الديمقراطي ولقد ذكرت لكل أسلوب مؤشراته وهي كالتالي:

أ- الأسلوب المتسامح: من صفات الولي في هذه الحالة كما يتصورها هو:

- لا يعاقب.
- يستلهم رأي الطفل في اتخاذ قرارات تخص السياسة الأسرية.
- يقدم توضيحات عن القواعد الأسرية.
- قليل المطالب فيما يخص المسؤولية عن الأعمال المنزلية.
- يظهر كمورد لتلبية حاجيات الطفل ورغباته.
- يسمح للطفل بتنظيم نشاطاته كما يرغب هو (الطفل).
- لا يشجع على طاعة معايير خارجية.
- يستعمل العقل ولكن بالتأكيد لا يستعمل لإرغام الطفل على تنفيذ مهمة معينة.
- يتفادى ممارسة الضبط على الطفل.

- لا يمنع سلوك الطفل.
- كما لا يكون الولي هنا مستعد لتشجيع الطفل على التفرد لكن يمارس سوى القليل من التضييقات النفسية أو السلوكية.

ب- الأسلوب التسلطي: يصف الولي التسلطي نفسه بما يلي:

- يحدد ويضبط ويقيم سلوكات ومواقف الطفل تماشيا مع معيار سلوك يكون في العموم معيار مطلق بسلطة عليا.
- يعطي قيمة للطاعة كخلق طيب ويشجع التدابير العقابية.
- متحمس لخلق صراعات مع الطفل بالبحث له عن ثغرات في سلوكاته أو قيمه.
- يرسخ القيم الإجرائية مثل "احترام السلطة"، "احترام العمل"، "احترام النظام" و"احترام العادات".
- لا يشجع النقاشات مع الطفل أن يقبل أقواله كشيء صحيح في المطلق.
- يحتفظ بالطفل في مكانه ويقلص استقلاليته.
- يجعل الطفل مسؤول عن جزء من النظام المترلي.
- يضيق الولي المتسلط على الطفل بقوة وفي نفس الوقت لا يشجعه على الاستقلالية والتأكيد الذاتي.
- لا يحترم فرديته والتضييق على الطفل يكون في الجانب السلوكي والجانب النفسي.

ج- الأسلوب الديمقراطي: سمته بومريند "أسلوب مؤيد للسلطة"، وهو يقابل "الأسلوب الديمقراطي" الذي ذكره كل من "فيشر" و"كراوفورد" (Fischer & Crawford) يتميز الولي الديمقراطي بما يلي:

- يسير أفعال الطفل ولكن بصورة عقلانية وموجهة نحو النتيجة.
- يشجع النقاش مع الطفل.
- يتقاسم الاستدلالات التي تخص "السياسة الأسرية".
- يعطي قيمة الصفات التعبيرية والأدائية (إجرائية) مثل: "الاستقلالية" و"الامتثالية".
- يعترف أن الطفل له خصوصيات، لكن يضع معايير لسلوكه المستقبلي.

- يمارس ضبط صارم في حالة اختلاف الآراء ولكن لا يحبس الطفل في التضييقات.

- يعترف بحقوق الطفل مثل حقوق الراشد وكذلك الاهتمامات الخاصة بمرحلة الطفولة.

- يستعمل العقل والسلطة للوصول إلى أهدافه.

ترى بومريند أن الأسلوب الوالدي في التربية يؤثر على نمو الكفاءات الاجتماعية والمعرفية عند الأفراد، فمختلف أنماط أساليب التربية التي اقترحتها تختلف عما ينتظره الأطفال على مستوى القيم والسلوكات والمعايير، ومع مرور الوقت تدفع التنشئة الاجتماعية واكتساب كفاءات متنوعة الطفل رويدا رويدا نحو الاستقلالية.

أظهرت بومريند من خلال دراستها حول أساليب التربية الوالدية أن الأسلوب الديمقراطي هو الأكثر نجاعة، أما الأسلوب اللامبالاة فهو الذي ينتج أكبر عدد من التصرفات الهامشية. وناقشت أيا المكان الذي تأخذه السلطة في تربية الطفل ولاحظت أن هذا المفهوم بصورة مختلفة حسب مرحلة النمو يجب أن يتغير التعبير عن السلطة الوالدية مع عمر الأبناء، ففي مرحلة الطفولة تتوزع السلطة بصورة غير متناظرة على مستوى الوحدة الأسرية، وفي سن المراهقة يأخذ التعبير عن هذه السلطة شكلا آخر، المراهق بحاجة قبل كل شيء على والد لديه ما يقوله، ويكون هذا الوالد مستعد أيضا للإصغاء لرأي ابنه في موضوع ما، ومهما يكن تبقى السلطة بأيدي الأولياء.

4-5 أثر اضطرابات القيم وأساليب التربية الخاطئة على السلوك:

يظهر انهيار للقيم لما يفرط (يترك) الفرد في القيم التي تربي عليها خاصة القيم الدينية والأخلاقية مما يتولد عنده صراع نفسي ما يلبث أن ينتهي به إلى واحد من السلوكات التالية:

- الانسحاب والعزلة والانطواء أو الهجرة.
- الاستسلام إلى الملذات والماديات تحت شعار (الغاية تبرر الوسيلة).
- التمرد على الواقع: فتظهر الجريمة والانحراف والعدوانية والإدمان.
- تفكك الأسرة وتحلل الروابط الأسرية ونقص التماسك والوئام والانسجام الأسري.

يتدهور نسق القيم لما يحدث اختلال في التوازن بين مضمون القيم المثالية، وبين ما هو موجود على أرض الواقع؛ حيث يشعر الأفراد أزمات وصراعات نفسية شديدة نتيجة التباين الشائع بين ما عرفوه وتعلموه عن القيم وبين ما وجدوه مجسدا أمامهم في الواقع من انعدام للقيم أو عدم امتثال الأفراد لها. ومن المواقف التي تؤدي إلى تدهور أنساق القيم نجد الحروب والكوارث والتغير الاجتماعي الفجائي الذي يعرفه مجتمع أو جماعة اجتماعية معينة.

إن انهيار القيم الأسرية هو من أهم العوامل الاجتماعية المولدة للانحراف، ومن مظاهر هذا الانهيار القيمي الأسري: انحراف الأب أو الأم أو كلاهما، أو انحراف الأخ الأكبر أو الأخت الكبرى ويتميز هذا النوع من الأسر بفقدان المثل العليا واختلال المعايير الاجتماعية وانعدام القيم الخلقية وتصبح السلوكات اللاسوية من انحراف وسوء أخلاق مقبولة داخل هذه الأسر بل ويشجع الأطفال عليها. كما تكون أسر المنحرفين مفككة: الطلاق، الانفصال، العنف داخل الأسرة، الكحولية. ولقد لوحظ أن المنحرفين في الغالب تعرضوا إلى سوء المعاملة الوالدية والحرمان العاطفي. إن المراهقين المنحرفين لهم سمات شخصية تشبه سمات شخصية الحدّيين، كما يلاحظ أم أولياء يلاحظ أن أولياء المنحرفين هم أولياء ساكنين ويترلون وبين باقي أفراد الأسرة في نقطة الصفر.

إن التربية الخاطئة هي من أهم العوامل المؤدية إلى الانحراف والإجرام، ومن الأساليب التربوية الخاطئة قسوة الأولياء على أبنائهم والتشدد في معاملتهم ورفضهم عدم تقبلهم وفرط تدليلهم. وهذه الأساليب التربوية الخاطئة ترجع في غالبيتها إلى عدم نضج الأولياء انفعاليا ووجدانيا، وجهلهم بأساليب التربية السليمة وتكرار للأسلوب التربوي الخاطئ الذي نشئوا عليه.

5-5 الضبط الاجتماعي والانحراف:

تعمل وسائل الضبط الاجتماعي على حماية وانسجام المجتمع؛ في قيمه ومعاييره وأنساقه الاجتماعية المختلفة.

ويهدف التغير إلى تطوير وتعديل الأوضاع الاجتماعية، وكما نلاحظ هناك نوع من التنافر بين التغير والضبط، إذ إن الضبط يقف عائقا للتغير، والتغير هو الذي يثبط

وظائف الضبط. ويعرض معن خليل العمر[1] نوعين رئيسيين من الوظائف الاجتماعية الضبطية(*) وهي:

- **الوظيفة البنيوية: ومن اهم اسسها:**
  - مساعدة الأفراد في تكوين منظمات اجتماعية.
  - تحقيق العدالة الاجتماعية بين الأفراد.
  - حماية النظام الاجتماعي.
  - الحفاظ على التضامن الاجتماعي.
- **الوظيفة الوقائية: ويقال أيضا وظيفة احترازية أو تحذيرية أو تنبيهية، ومن اهم اسسها:**
  - تقليص الضوابط القسرية والقمعية إيمانا منها بالضوابط العرفية.
  - حماية الأفراد ووقايتهم من الانزلاق إلى الانحراف.

5-6 التغير الاجتماعي والانحراف:

إن مشاكل أفراد المجتمع والمؤسسات المختلفة توضح اتجاه وقوع الصراع والجريمة. لقد كانت للتطورات والتغيرات الاجتماعية الكبيرة آثار سلبية مثل ارتفاع نسب الانحرافات بمختلف أشكاله.

إن التغير الاجتماعي قد يؤدي إلى تفكك اجتماعي، والذي بدوره يؤدي على اضطراب في العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، فتظهر الانحرافات والجرائم بمختلف أنواعها وأشكالها. أدى ظهور المدن الجديدة، وهو مظهر من مظاهر التغير الاجتماعي، إلى ظهور العديد من السلبيات، كالاختلاف الثقافي الذي يؤدي بدوره على عدم الانسجام والتباين في القيم والمعايير والسلوك، وهذا كله يؤدي على التفكك الاجتماعي الذي يتبع بالانحراف والإجرام.[2]

---

(1) معن خليل العمر، المرجع السابق، ص. 185.

(*) عندما يتكلم معن خليل العمر عن الضبط عنا فيقصد به الضبط العرفي (أي ضبط الأفراد وليس ضبط المؤسسات العقابية).

(2) عدلي أبو طاحون، التغير الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2008، ص. 263.

كما أن التغير الاجتماعي أثر على الأسرة، فقد تحولت من الأسرة الموسعة إلى الأسرة النووية وما تبع ذلك من ضعف العلاقات الاجتماعية وشيوع الصراعات، مما ساعد على ظهور الانحراف والإجرام.

وفي إطار آخر يرى بعض المتخصصين في علم الاجتماع أن التغير الاجتماعي أدى إلى ظهور تباين بين الجماعات والثقافات داخل المجتمع الواحد، وساهم في خروج المرأة إلى ميدان العمل وما تبعه ذلك من إهمالها في دورها الأسري والمتمثل في تربية الأبناء، فضعفت تنشئتهم الاجتماعية مما أدى إلى انحراف بعضهم.

7-5 أسباب الانحراف عن القيم والمعايير الاجتماعية:

يذكر معن خليل العمر[1] عدة أسباب للانحراف عن القيم والمعايير الاجتماعية، سنتناول تقديمها بعد بعض التصرف في مصطلحاتها ومضامينها:

- صرامة المعايير والقيم في ضبطها لسلوك الأفراد.
- ابتعاد القيم والمعايير عن روح العصر.
- إذا كان مصدر القيم الفئة الحاكمة أو الحاكم المستبد.
- انخفاض مستوى المعيشة وعدم كفاية الدخل الفردي.
- فساد إطارات وكبراء المجتمع.
- انتشار الفساد المؤسساتي.
- فشل الأولياء في تنشئة أبناءهم بسبب الإهمال أو التشدد أو الانشغال عنهم.
- التثاقف: احتكاك المجتمع مع مجتمعات أخرى.
- انعدام الأمن المجتمعي: كانتشار الفوضى بسبب الانقلابات العسكرية، والحروب وحالات الطوارئ.
- ضعف الدور الضبطي للعرف (العادات والتقاليد).
- ضعف الوازع الدين للفرد والدولة.
- طغيان الماديات على الروحيات عند الأفراد.
- انتشار البطالة.

(1) معن خليل العمر، المرجع السابق، ص. 109

- انتشار الفقر.
- اتساع الهوة بين طبقات المجتمع.
- انتشار الأمية.
- نقص وسائل الترفيه الشرعية (المسموح بها والقانونية).
- مشاكل تخص الأزواج: ارتفاع نسب العزوبية (العنوسة) لدى الفتيات والفتيان على السواء. تفضيل الوحدة والعزوبية على بناء الأسرة وإنجاب الأطفال.

الخاتمة:

أظهرت الدراسات والتحقيقات المقارنة أنه لابد من إرجاع الإنحراف إلى سياقه الثقافي والاجتماعي، والأسري والتاريخي. لكي تكون المعطيات الوصفية ذو معنى لابد من إرجاعها إلى النشاط النفسي والتنظيم الشخصي لأنساق القيم الوجودية الخاصة بالأفراد مع عدم إهمال كون هؤلاء الأفراد مراهقين يجتازون مرحلة حساسة من حياتهم يتطلب تجاوزها إصلاح (ترميم) نزوي وعقلي وعلائقي وتناسلي.

وما يهمنا الصعيد العلائقي خاصة الأسرة وما تقدمه من أنماط وأسباب تربوية. إن مشكل الأحداث المنحرفين هو في آن واحد مشكل اجتماعي–عائلي ونفسي فردي.

فمن المشاكل العائلية الاجتماعية نجد مثلا التهميش **(Marginalisation)** والحرمان العاطفي **(Carence attective)**. إن الحرمان المبكر يفسد تنظيم الحياة العقلية والعلائقية والوجدانية، ويظهر هذا الحرمان عند الحدث المنحرف من خلال بحثه الاضطراري عن اتصالات حواسية متبوعة بالتقاطع مفاجئ وأفعال أخذ هديم (تحطيم)، وهذه الخيرة تكون مصحوبة في الغالب باضطرابات نفسو–جسدية.

لقد تبين للعلماء أن اضطرابات ونقص العلاقة التعايشية أم أطفال وفشل الوظيفة الأبوية (في أحد مستوياتها الحقيقية أو الخيالية أو الرمزية حسب مكانة الأب) هي التي تؤدي إلى انحراف تشكل الروابط بين الأشخاص وتؤدي إلى اضطراب أساسي في التنظيم الأوديبي للشخصية وتحدث خللا في استدخال الممنوع (المحرم) يرى ي.ج.ب. شارتيه **(J-P. Chartier, 1991)** أن وجود سوابق سوء معاملة عند الحدث المنحرف وكذلك معايشته المبكرة للكره والعنف يمزق العلاقات النفسية داخل الذات ويزيد من

خجم نزوة الموت. وترى م. كلاين (M. Klein) أن أي حادث صدمي جديد يعيشه الشخص يمكن أن يؤدي إلى انهيار اكتئابي ويولد ميكانيزم سوداوي للحداد المرضي إلا إذا حاول الفعل الاكتئابي الرد على القلق الاكتئابي أو الاضطهادي.

إن عدم الأمن والحوادث الصدمية والخوف والكره والعنف تخلق شخصية منشطرة لها دفاعات بدائية ذات نمط ذهاني تغذي علاقة إتكالية على الآخر وقطاع تكيفي موسوم (يمتاز) بالتبعية.

إن الفعل المنحرف (الجانح) الذي يرتكبه حدث هو فعل مضاد للمجتمع ولا يأخذ هذه الخاصية (مضاد للمجتمع) إلا إذا أرجعناه إلى معايير وقانون.

وإذا كانت المعايير تنفعل للطابع المنحرف للفعل فالقانون هو الذي يحدد جنوحيته، إن وظيفة القانون هو الحرص على احترام التعليمات (القوانين) وملاحقة (متابعة) الأفراد الذين يتعدون عليها.

تكون التنشئة الاجتماعية سوية لما تؤدي المؤسسات يؤدي إلى اعتلال الاختلال على الأفراد فينحرفون ويضطربون نفسيا وسلوكيا. أثناء التنشئة الاجتماعية يدمج الفرد القيم التي تضمن سعادة وبقاء الآخرين.

تنتقل القيم الاجتماعية من خلال الأسرة، والقيم لا تنبع من الغرائز بل من عالم الوجدان والفكر. تساعد سيرورة التشئة الاجتماعية الطفل على إدماج سلوكات (أفعال) الآخرين ويعيدها (يكررها) فيما بعد في سلوكاته.

وبجمع كل هذه السلوكات سواء كانت مبادئ أو قيم تتكون هوية الطفل وإدراكه لما هو حسن، وما هو سيئ وإدراكه أيضا لشخصيته. من الضروري أن تكون نماذج (Modèles) الطفل جيدة حتى يختار أحسن طريق (مسار) في حياته.

تتكون هوية الطفل في السنوات الأولى من العمر ولهذا يقدم محيطه المباشر (الأولياء والجد، الحاضنة... الخ)، وغير المباشر (المعلم، التلفزيون) قائمة من النماذج أمام الطفل الذي سيتبنى البعض منها ويرفض البعض الآخر.

ولا يختلف الباحثون في أن الأولياء هم الأشخاص الذين يستعين الطفل بهم لتكـوين هويته، وإذا غاب الأولياء عوضهم الأشخاص المكلفين بتربيته ويسمون في علم الـنفس "البديل" **(Substitut)**.

إن الأولياء أو بديلهم يمثلون السلطة العليا وهم أول من يقدم للطفل بعض مفـاهيم الحياة، حتى يأتي الوقت الذي يرافق (يصاحب) الطفل فيه نماذج جديدة يكون لها نفس التأثير القوي للأولياء. يحدد الأولياء من خلال موقفهم (رد فعلهم) أي تصـور للخـير والشر ينبغي أن يتبعه الطفل، كما سيكون لسلوكهم أمام الطفل دور في تكوين هويته.

قائمة المراجع

أولا. المراجع بالعربية:

أ / الكتب:

- القرآن الكريم.

1- أبو شنب، جمال محمد، أصول الفكر والبحث العلمي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2003.

2- أبو طاحون، عدلي، التغير الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2008.

3- أبو مغلي، سميح، سلامة، عبد الحافظ، أبو رداحة، فدوى، التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2002.

4- أحمد، السيد محمد إسماعيل، مشكلات الطفل السلوكية وأساليب المعاملة الوالدية. ط2، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 1995.

5- أحمد، سهير كامل، دراسات في سيكولوجية الطفولة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 1998.

6- أحمد، سهير كامل، علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 2001.

7- آدم، حاتم محمد، الصحة النفسية للطفل: من الميلاد وحتى 12 سنة. القاهرة: مؤسسة إقرأ، 2003.

8- أمين، الساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي من الباكلوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه. ط2، المركز السعودي للدراسات، 1992.

9- البستاني، فوزية أحمد، كيف نربي أطفالنا. القاهرة: دار النهضة العربية، 1980.

10- بوحوش، عمار، الذنيبات، محمد محمود، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: د.م.ج، 1995.

11- بيومي، خليل محمد محمد،سيكولوجية العلاقات الأسرية.القاهرة: دار قباء، 2000.

12- بيومي، محمد أحمد، علم اجتماع القيم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1981.

13- بيومي، محمد حسن، وشند، سميرة محمد، دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2000.

14- جابر، سامية محمد، سوسيولوجيا الانحراف. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2004.

15- جبل، فوزية محمد، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: المكتبة الجامعية، 2000.

16- جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان، الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2001.

17- جمال، مختار حمزة، "التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان"، في، مجلة علم النفس، السنة 10، يوليو-أغسطس-سبتمبر، 1996.

18- حسن، محمود شمال، سيكولوجية الفرد في المجتمع. القاهرة: دار الأفاق العربية، 2001.

19- خليفة، عبد اللطيف محمد، "مظاهر التغير في نسق القيم وأسبابه لدى الشباب الجامعي في المجتمعات العربية عامة والمجتمع المصري خاصة"، في، مجلة دراسات عربية في علم النفس. المجلد 4، العدد الأول (يناير)، 2005.

20- خليفة، عبد اللطيف محمد، ارتقاء القيم: دراسة نفسية. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة علم المعرفة، عدد 160، 1992.

21- خليفة، عبد اللطيف محمد، دراسات في علم النفس الاجتماعي. ط1، القاهرة: دار قباء، 1998.

22- الخولي، سناء، الزواج والأسرة في عالم متغير. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1988.

23- دعيس، محمد يسري إبراهيم ، التربية الأسرية وتنمية المجتمع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997.

24- دمنهوري، رشاد صالح، "مستوى الطموح والقيم. دراسة مقارنة"، في، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، يوليو-أغسطس-سبتمبر، 1996.

25- الدوري، عدنان، جناح الأحداث المشكلة والسبب. الكويت: ذات السلاسل، 1985.

26- دويدار، محمد عبد الفتاح، علم النفس الاجتماعي، أصوله ومبادئه. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.

27- راجح، أحمد عزت، أصول علم النفس. القاهرة: دار الكتاب العربي، 1968.

28- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد، البنـــاء الاجتمـــاعي، الأنســـاق والجماعـــات. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، **2007**.

29- رضوان، أبو الفتوح، ومن معه، الكتاب المدرســـي، فلســـفته، تاريخـــه، تقويمـــه، استخدامه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، **1962**.

30- رضوان، شفيق، علم النفس الاجتماعي. بيروت: المؤسسة الجامعيـــة للدراســـات، **1996**.

31- زهران، حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب، **1977**.

32- زهران، حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي. ط5، القاهرة: عـــالم الكتـــب، **1984**.

33- الساعاتي، سامية حسن، الثقافة والشخصية، بحث في علم الاجتماع الثقـــافي. ط2، بيروت: دار النهضة العربية، **1983**.

34- سامي محمد، ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار الكتـــب المصرية، **1998**.

35- سعد، عبد الرحمان، أسس القياس النفسي والاجتمـــاعي. القـــاهرة: دار النهضـــة العربية، **1996**.

36- الشربيني، زكرياء، صادق، يسرية، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشاكله. القاهرة: دار الفكر العربي، **1996**.

37- الشرقاوي،أنور محمد،انحراف الأحداث.ط3،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية،**1986**.

38- شفيق، محمد، البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحـــوث الاجتماعيـــة. الإسكندرية: المكتب الجامعي، **1985**.

39- شقير، زينب محمد، الباثولوجيا الاجتماعية والمشكلات المعاصرة. القاهرة: مكتبـــة الأنجلو المصرية، **2001**.

40- الصباغ، رمضان،الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق.الإسكندرية: دار الوفـــاء، **1998**.

41- عبد الرحمان، محمد السيد، دراسات في الصـــحة النفســـية. الجـــزء2: المهـــارات الاجتماعية-الاستقلال النفس-الهوية. القاهرة: دار قباء، **2004**.

42- عبد العاطي، السيد، وآخرون، علم اجتماع الأسرة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000.

43- عبد الفتاح، كاميليا، دارسات وبحوث في علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي، 1995.

44- عشوي، مصطفى، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1992.

45- عكاشة، محمود فتحي، زكي، محمد شفيق، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996.

46- عليان، إبراهيم أحمد السيد، "دراسة العلاقة بين القبول/الرفض الوالدي وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين"، في، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، عدد 27، يوليو-أغسطس-سبتمبر، 1993.

47- عمار، بوحوش، محمد محمود، الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: د.ح.ج، 1995.

48- العمر، معن خليل، الضبط الاجتماعي. عمان: دار الشروق، 2006.

49- العناني، حنان عبد الحميد، الطفل والأسرة والمجتمع. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2000.

50- عوض، عباس محمود، علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1994.

51- عويضة، الشيخ كامل محمد، مشكلات الطفل. بيروت: دار الكتب العالمية، 1996.

52- العيسوي،عبد الرحمان،علم النفس الاجتماعي.الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية،1997

53- فهمي، منير حسن، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1999.

54- فهمي، نورهان منير حسن، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1999.

55- الماوردي، الأحكام السلطانية، ط2، مطبعة البابلي الحلبي، 1968.

56- مجدي أحمد، محمد عبد الله، السلوك الاجتماعي وديناميته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2003.

57- مجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: دار النهضة العربية، 1989.

58- مختار، محي الدين، محاضرات في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: د.م.ج، 1982.

59- مصلح، الصالح، النظريات الاجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية. عمان: مؤسسة الوراق، 2000.

60- معمرية، بشير، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية. باتنة: منشورات شركة باتنيت، 2002.

61- مقدم، عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر: د.م.ج، 1993.

62- مليكة، لويس كامل، دراسات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.

63- ميمون، الربيع، نظرية القيم في الفكر المعاصر: بين النسبية والمطلقية. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع -SNED-، 1980.

64- نعيمة، محمد محمد، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية. الإسكندرية: دار الثقافة العلمية، 2002.

65- هارون، بسام، وحمدان، ساري، وأبو حليمة، فائق، الرياضة والصحة. عمان: الجامعة الأردنية، 1996.

66- الهاشمي، أحمد، علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية. الجزائر: دار قرطبة، 2004.

67- الهمشري، محمد علي قطب، وعبد الجواد، وفاء محمد، مشكلة الأطفال الجانحين. الرياض: مكتبة العبيكان، 2000.

68- وديع، جليل، أمراض المجتمع، الأسباب، التفسير، الوقاية والعلاج. بيروت: الدار العربية للعلوم، 1998.

69- الياسين، جعفر عبد الأمير، أثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث. بيروت: دار المعرفة، 1981.

70- يوسف، عبد الفتاح محمد، "العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم"، في، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة: العدد 3، جانفي-فيفري، 1990.

2/ الموسوعات والقواميس:

71- بودون ر.، بوريكو ف.، المعجم النقدي لعلم الاجتماع (ترجمة: سليم حداد). الجزائر: د.م.ج، 1986.

72- الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس. مجلد 9، بيروت: دار صادر، 1966.

73- عاقل، فاخر، معجم علم النفس. ط3، بيروت: دار العلم للملايين، 1979.

74- غيث، محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997.

75- غيث، محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.

76- الفيروز آبادي، القاموس المحيط. ج1، بيروت: دار إحياء التراث العربي-مؤسسة التاريخ العربي، 1997.

77- المنجد في اللغة والإعلام. بيروت: دار النشر الأهلية، 1982.

3/ الرسائل والأطروحات:

78- أوقاسي، لونيس، آراء الأحداث الجانحين حول تكوينهم المهن داخل مؤسسة إعادة التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، 1994.

79- بوفريوة، عباس، الاتجاهات الوالدية وأثرها على انحراف المراهقين في المجتمع الجزائري. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع، 1987.

80- حايجة عائشة، لعلاونة سهام، بوعلاق رزيقة، المعاملة الوالدية ومشكلات التوافق عند الطفل. مذكرة ليسانس (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع، جامعة باجي مختار عنابة، 2000.

81- خليفة، عبد اللطيف محمد، ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1987.

4/ القوانين والتشريعات:

82- قانون الإجراءات الجنائية، ط2، الجزائر: منشورات دار بارتي، 2002.

83- مديرية إدارة السجون وإعادة التربية، النظام الداخلي لمركز إعادة تأهيل الأحداث. الجزائر: الديوان الوطني للأشغال التربوية، 1997.

84- قانون العقوبات، ط3، الجزائر: الديوان الوطني للأشغال التربوية، 2002.

5/ الجرائد:

85- ب، نائلة، "1117 طفل متورط في القتل والسرقة وجرائم الكبار خلال 6 أشهر"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2087، 2 سبتمبر 2007.

86- بالقمح، عبد الرزاق، "استراتيجية جديدة لمكافحة العنف ضد المرأة"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2132، السبت 27 أكتوبر 2007.

87- بدون اسم، "الجزائر تحصي أكثر من 9 آلاف طفل منحرف منذ 2006"، في جريدة "أخبار الحوادث"، العدد: 01، من 31 جانفي إلى 6 فيفري 2008.

88- بن زيطة، زينب، "مقابل وجود فراغ قانوني في استغلال الأصول لأبنائهم تنام مخيف لظاهرة جنوح الأطفال"، في جريدة "الخبر"، 13 جويلية 2006.

89- بن صالح، جعفر، "وهران مائتا طفل وامرأة متورطون في قضايا الإجرام"، في جريدة "الخبر"، الإثنين 23 أفريل 2007.

90- بهاء الدين، وسيم، "أطفال يبيعون -المطلوع- وآخرون يستنشقون الغراء: انحراف البراءة القنبلة الموقوتة في الجزائر"، في جريدة "أخبار الأسبوع"، عدد: 255، من 3 إلى 9 جانفي 2007.

91- دريد، ب، "نهاية اجتماعية لمختطف لقاصر لمدة شهر بتبسة، الجاني يقترح الزواج من الفتاة لتجاوز جريمته"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2050، 21 جويلية 2007.

92- زماموش، فتيحة، "إحصائيات"، في جريدة "الخبر الأسبوعي"، عدد: 385، من 15 إلى 21 جويلية 2006.

93- زماموش، فتيحة، "العنف والإجرام متعدد الأسباب"، في جريدة "الخبر الأسبوعي"، العدد: 450، من 13 إلى 19 أكتوبر 2007.

94- ساكر، ج، "تبسة: 10% من مرتكبي الجرائم قصر"، في جريدة "النصر"، الجمعة والسبت 21/20 جويلية 2007.

95- سليماني، نادية، "440 طفل تورطوا في جرائم خلال السداسي الأول"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2160، الأربعاء 28 نوفمبر 2007.

96- سليماني، نادية، "غياب التواصل داخل العائلات يزيد معدلات الانحراف"، في "الشروق اليومي"، العدد: 1691، 21 ماي 2006.

97- طواهرية، م، "بسبب غياب مركز متخصص، ارتفاع مخيف لجنوح الأحداث في أدرار"، في جريدة "الخبر"، الأربعاء 20 فيفري 2008.

98- غ، فاروق، "الظاهرة تستفحل من سنة إلى أخرى، انحراف الأطفال... قنبلة موقوتة"، في جريدة "الخبر"، 1 جوان 2005.

99- فيطس، أمينة، "أطفال الجزائر يحيون عيدهم العالمي، البراءة في مواجهة الإجرام والاختطاف والاعتداءات الجنسية"، في جريدة "الأحداث"، 2 جوان 2007.

100- قدادرة، باديس، "جريمة قتل كل شهرين بأحياء الوادي"، في جريدة "الشروق اليومي"، العدد: 2231، 23 فيفري 2008.

101- م، سامية، "تسجيل حالة اغتصاب يوميا وحجز 240 كلغ من الكيف المعالج"، في جريدة "البلاد"، العدد: 2375، الثلاثاء 11 سبتمبر 2007.

ثانيا- المراجع بالأجنبية:

1/ الكتب:

102- Abric J.C. (sous la direction), Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville Saint-Agne : Éditions ÉRÈS, 2003.

103- Abric J.C., Pratiques sociales et représentations. Paris : P.U.F, 1994.

104- Aebischer V., Oberlé D., Le groupe en psychologie sociale. 2ème éd, Paris : Dunod, 1998.

105- Bandichon J., La communication : Processus, formes et applications. Paris : Armand Colin-Her, 1999.

106- Bastide R., Sociologie et psychanalyse. 2ème éd, Paris : P.U.F, 1972.

107- Bee H., Psychologie du développement, les âges de la vie. (adaptation : François Gosselin, avec la participation

de françois Gilean). Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a, 1997.

108- Born M, Psychologie de la délinquance. Bruxelles : Éd de Boeck et Larcier s.a, 2003.

109- Bourdieu P., Passeron J-C., La reproduction. 2ème ed, Paris : Edition de la minuit, 1971.

110- Braconnier A., Psychologie dynamique et psychanalyse. Paris : Masson, 1998.

111- C. Flament, M-L. Rouquette, Anatomie des idées ordinaires/ paris: Armand Colin-Vuef, 2003.

112- Camus J-F., La psychologie cognitive de l'attention. Paris : Armand Colin – Masson, 1996.

113- Canoui P., Messerschmoitt P., Ramos O., Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Paris: Maloine, 1994.

114- Cazals-Ferré M-P, Rossi P., Éléments de psychologie sociale. Paris : Armand Colin, 1998.

115- Despinoy M., Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Paris : Armand Colin, 1999.

116- Durand J.P., Weil R., (sous la direction), Sociologie contemporaine. 2ème éd, Paris : Vigot, 1997.

117- Durkheim E., Éducation et sociologie. Paris : P.U.F, 1968.

118- Duru-Bellat M., Van Zanten A., Sociologie de l'école, 2ème éd, Paris : Armand Colin-Vuef, 2002.

119- Fisher G.N., Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris : Bordas-Dunod, 1987.

120- Fontaine A-M, Pourtois J-P (Éds), Regards sur l'éducation familiale. Paris – Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a, 1998.

121- Ghiglione R., Richard J.F. (sous la direction), Cours de psychologie. t1 : origines et bases 3ème éd, Paris : Dunod, 1999.

122- Ghiglione R., Richard J.F. (sous ladirection), Cours de psychologie. t3 : champs et théories, 3ème éd, Paris : Dunod, 1999.

123- Hanigan P., La jeunesse en difficulté. Quèbec : Presses de l'univesité du Quèbec, 1997.

124- http://users,skynet.be/fralica/refer/lexique/dlexqz.htm#valeur

125- J. Piaget, La représentation du monde chez l'enfant. Paris: PUF, 1947.

126- J-M. Sera, Les représentations sociales. Paris: Armand Colin-Vuef, 2001.

127- Lehalle H., Mellier D., Psychologie du développement, enfance et adolescence. Paris : Dunod, 2002.

128- M. Reuchlin, Les méthodes en psychologie. Paris: PUF, 1982.

129- Maache Y., Chorfi M.S, Kouira A., La représentation sociale, un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie. Constantine : Édition de l'Université Mentouri, 2002.

130- Marcelli D., Braconnier A., Adolescence et psychopathologie. 5ème éd, Paris : Masson, 2000.

131- Moscovici S. (Eds), Introduction à la psychopathologie. 5ème éd, Paris : Larousse, 2000.

132- Moscovici S., La psychanalyse, son image et son public. Paris: P.U.F, 1975.

133- Pronovost L., Leblanc M., Le passage de l'école au travail et la délinquance, in, Apprentissage et socialisation. vol 2, n°: 2, 1979.

134- Redl F., Wineman D., L'enfant agressif. t1, Paris: Fleurus, 1971.

135- Richelle M., Droz R., (sous la direction), Manuel de psychologie : introduction à la psychologie scientifique, 4ème éd, liège : Pierre Mardage éditeur, 1988.

136- R-J. Vallerand, U. Hess (Eds), Méthodes de recherches en psychologie. Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 2000.

137- Segalen M., Sociologie de la famille. Paris : Armand Colin-Vuef, 2002.

138- Stork H.E., Introduction à la psychologie anthropologique. Paris : Armand Colin-Her, 1999.

139- Troadec B., Psychologie du développement cognitif. Paris : Armand Colin, 1998.

140- Vinsonneau G., Culture et comportement. Paris : Armand Colin-Her, 2000.

141- Wade C., Tavris C., Introduction à la psychologie, les grands thèmes. (adaptation : Shewchuck J.), Quèbec : Édition du Renouveau pédagogique Inc, 2002.

2/ القواميس والموسوعــات:

142- Baraquin N., et al, Dictionnaire de philosophie. 3ème éd. Paris : Armand Colin, 2005.

143- Brin F., Courrier C., Lederle E., Dictionnaire d'orthophonie. Isbergues (Pas-de-Calais) : ortho-édition, 1997.

144- Chemama R., Vandermersch B., Dictionnaire de la psychanalyse. Paris : Larousse-Bordas, 1998.

145- Dictionnaire fondamental de la psychologie. T1 (A-K), Paris : Larousse-Bordas, 1997.

146- Dictionnaire fondamental de la psychologie. T2 (L-Z), Paris : Larousse-Bordas, 1997.

147- Ducrot O., Schaeffer J-M., Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. 2ème éd, paris : Edition du SEUIL, 1995.

148- Ferréol G. et al, Dictionnaire de sociologie. 3ème ed, Paris: Armand Colin, 2004.

149- Gaffiot F., Dictionnaire abrégé latin-français, illustré. Paris : Hachette, 1936.

150- Grand Larousse de la psychologie. Paris : Larousse, 2000.

151- Houdé O., et al, Vocabulaire de sciences cognitives. Paris: PUF, 1998.

152- Raynal F., Rieunier A., Petit vocabulaire de pédagogie.

153- Sillamy N., Dictionnaire de psychologie. Paris : Larousse-Her, 1999.

Sillamy N., Dictionnaire usuel de la psychologie. Paris : Bordas, 1983.

الملاحق

الملحق الأول:الاستبيان 1 : البيانات الأولية عن الحدث واسرته وانحرافه

التعليمة: ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة:

أولا: البيانات عن الحدث:

1- الجنس: 1- ذكر ☐

2-أنثى ☐

2- السن:

1- 12- أقل من 14] ☐

2- 14- أقل من 16] ☐

3- 16- أقل من 18] ☐

4- من 18 فما فوق ☐

3- المستوى التعليمي:

1- بدون مستوى ☐

2- ابتدائي ☐

3- متوسط ☐

4- ثانوي ☐

4- مكان الإقامة.......................

5- مع من تسكن:

1- مع الأولياء ☐

2- مع الأب ☐

3- مع الأم ☐

4- مع شخص آخر ☐

ثانيا: خصائص الانحراف:

6- الحياة داخل مركز إعادة التربية:

6-1- سبب الدخول إلى المركز: (يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة)

1- سرقة ☐
2- اعتداء (عنف) ☐
3- مخدرات ☐
4- ارتكاب فعل مخل بالحياء ☐
5- الهروب من المنزل ☐
6- تشرد – انعدام المأوى ☐
7- سبب آخر ☐

6-2- مع من ارتكبت فعلك المنحرف؟ (يمكن أن تختار أكثر من إجابة واحدة)

1- لا يوجد فعل منحرف ☐
2- لوحدي ☐
3- مع الأصدقاء ☐
4- مع فرد من الأسرة ☐
5- مع أحد الأولياء ☐
6- أحد الأقارب ☐

6-3- مكان الجنحة:

1- لا ☐
2- داخل منزلك ☐
3- خارج منزلك ☐

6-4- مدة العقوبة:

1- أقل من 3 أشهر ☐
2- من 3 إلى 6 أشهر ☐
3- أكثر من 6 أشهر ☐

7- السوابق الانحرافية؟

7-1- هل سبق لك الدخول إلى مركز إعادة التربية ☐ نعم ☐ لا

7-2- هل سبق لأحد أفراد عائلتك الدخول إلى السجن أو مركز إعادة التربية؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كان جوابك بنعم من هو (يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة)

1- الأب ☐
2- الأم ☐
3- الأخ ☐
4- الأخت ☐

ثالثا: خصائص أسرة الحدث.

(أ)- معلومات عن الأب:

8- السن:

1- أقل من 40 سنة ☐
2- 40- أقل من 50] ☐
3- 50- أقل من 60] ☐
4- أكثر من 60 سنة ☐

9- المستوى التعليمي:

1- بدون مستوى ☐
2- ابتدائي ☐
3- متوسط ☐
4- ثانوي ☐
5- جامعي ☐

10- مهنة الأب:

1- بدون عمل ☐
2- عامل ☐
3- مزارع ☐
4- مهني وسيط ☐
5- حرفي- تاجر- أجير ☐
6- موظف ☐
7- إطار سام- مهنة عقلية ☐
8- متقاعد ☐

(ب)- معلومات عن الأم:

11- السن:

1- أقل من 40 سنة

2- 40- أقل من 50]

3- 50- أقل من 60]

4- أكثر من 60

12- المستوى التعليمي:

1- بدون مستوى

2- ابتدائي

3- متوسط

4- ثانوي

5-جامعي

13- مهنة الأم:

1- ماكثة بالبيت

2- عاملة

3- مزارعة

4- مهنية وسيطة

5- حرفية- تاجرة- أجيرة

6- موظفة

7- إطارة سامية- مهنة عقلية

8- متقاعدة

(ج)- معلومات عن الأسرة:

14- عدد الإخوة والأخوات:

1- 2 أو أقل

2- 3-5

3- 6-8

4- 9 أو أكثر

15- ترتيبك بين إخوتك:

1- الأول

2- بين الأول والأخير

3- الأخير

16- متوسط الدخل الشهري للأب:

1- لا دخل

2- أقل من 8 آلاف

3- 8 آلاف- أقل من 11 ألف[

4- 11 ألف- أقل من 14 ألف[

5- 14 ألف- أقل من 17 ألف[

6- 17 ألف فما فوق

17- متوسط الدخل الشهري للأم:

1- لا دخل

2- أقل من 8 آلاف

3- 8 آلاف- أقل من 11 ألف[

4- 11 ألف- أقل من 14 ألف[

5- 14 ألف- أقل من 17 ألف[

6- 17 ألف فما فوق

18- علاقة القرابة بين الوالدين:

1- من نفس العائلة

2- من عائلتين مختلفتين

19- الحالة المدنية للوالدين:

1- متزوجين

2- مطلقين

3- منفصلين

4- زواج ثاني للأب

5- زواج ثاني للأم

6- ترمل الأب

7- ترمل الأم

20- نوع العلاقة بين الأب والأم:

1- متحابان

2- متفاهمان

3- متحاوران

4- متشاجران

5- متخاصمان

الاستبيان 2: تصور الأفراد للأشياء المفيدة والعناية المعنوية الوالدية

التعليمة: ضع علامة (×) تحت كلمة (نعم) إذا كنت توافق العبارة المناسبة.

ضع علامة (×) تحت كلمة (لا) إذا كنت لا توافق على العبارة المناسبة.

ضع علامة (×) تحت كلمة (لا أدري) إذا لم يكن لك رأي قاطع في العبارة المناسبة.

كيف كان يعاملك أولياءك في طفولتك وشبابك؟

رقم العبارة	العبارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
1	يحنو عليك			
2	يأخذ ما تقوله بعين الاعتبار			
3	يساعدك على حل مشاكلك			
4	عدم مضايقة الآخرين			
5	الاعتماد على نفسك			
6	يغذيك ويطعمك			
7	يشعرك بالعطف			
8	يستمع إليك باستمرار			
9	يشجعك على النجاح			
10	عدم الاندفاع في السلوك			
11	تحمل مسؤولية أفعالك			
12	يشتري لك الملابس			
13	يغمرك بحبه			
14	يناقشك بهدوء			
15	يعاونك ماديا			
16	عدم مخالفة قيم ومعايير المجتمع			
17	القدرة على حل المشاكل			
18	يسكنك معه في المنزل			
19	يعبر لك عن حبه باستمرار			
20	يعطيك فرصة الكلام			
21	يقف معك عند الشدائد			
22	احترام الآخرين			
23	حسن التصرف في أمور حياتك			

الاستبيان 3: أساليب التربية الوالدية

التعليمة: ضع علامة (×) تحت كلمة (نعم) إذا كنت توافق العبارة المناسبة.

ضع علامة (×) تحت كلمة (لا) إذا كنت لا توافق على العبارة المناسبة.

ضع علامة (×) تحت كلمة (لا أدري) إذا لم يكن لك رأي قاطع في العبارة المناسبة.

كيف كان يتعامل معك أبوك أو أمك أو كلاهما؟

رقم العبارة	العبارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
1	لا يظهر لك عواطفه نحوك			
2	لا يستعمل سلطته لإرغامك على القيام بفعل معين			
3	يشجعك على الحديث معه			
4	يعاقبك بصرامة عندما تخطئ			
5	يلبي كل رغباتك ولو كنت خاطئ			
6	يوجهك إلى السلوك الصحيح			
7	لا يشجعك على الاتصال معه			
8	لا يجلس معك للحوار			
9	يعبر عن حبه لك			
10	يطلب منك دائما أن تكون منضبطا			
11	لا يصحح لك أخطائك			
12	يصحح لك أخطائك لكن بدون قسوة			

الاستبيان 4: اساليب التربية الوالدية والقيم الناتجة عنها

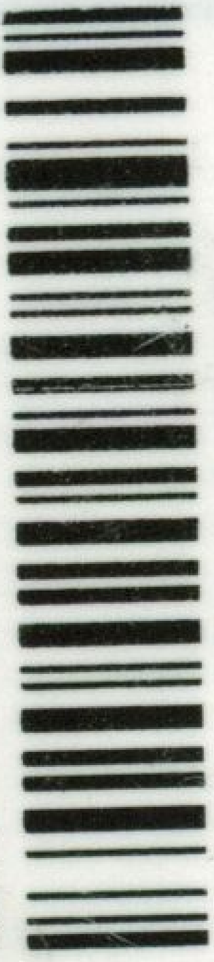
التعليمة: ضع العلامة (×) أمام الإجابة التي تتوافق معك

ماذا تعلمت من والديك (أبوك أو أمك)؟

رقم العبارة	العبارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
1	تحمل أقل للمسؤولية			
2	ضبط النفس			
3	أكثر تبعية للوالدين			
4	الاعتماد على النفس			
5	نقص النضج في العلاقات			
6	أكثر دافعية للنجاح			
7	التفاعل الجيد مع الآخرين			
8	أقل دافعية للنجاح			
9	احترام النظام (التنظيم)			
10	أكثر استقلالية عن الوالدين			
11	أقل ثقة في النفس			
12	احترام العمل			
13	نقص التحكم في الذات			
14	الميل إلى العدوانية والعنف			
15	تعلم سلوكات اجتماعية حسنة (زيارة الأقارب)			

المحتويات






ISBN 977- 43-8407-3
9 789774 384073



المكتب الجامعى الحديث
مساكن سوتير- أمام سيراميكا كليوباترا
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707
E-Mail : modernoffice25@yahoo.com